

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika osakond

Marina Kuuseoja  
**Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloome:  
jutustuste makro- ja mikrostruktuur**

Magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

**Läbiv pealkiri:** Kakskeelsete koolieelikute tekstiloome

KAITSMISELE LUBATUD  
Juhendaja: Merit Hallap (MA)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

## KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada 6-aastaste simultaansete ja suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskust pildiseeria alusel.

Uurimuses osales 25 eakohase arenguga simultaanse kakskeelsusega last (SIM), 30 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega last (SUK) ja kontrollgruppi kuulus 30 eakohase arenguga ükskeelset last (ÜK) ning 30 ükskeelset primaarse alakõnega last (AK). Laste jutustuste hindamiseks kasutati Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), mille alusel hinnati laste jutustusi makrostruktuuri kategooriates (sissejuhatus, episood, lõpp, teemakohasus ja mõtete loogiline järgnevus) ning mikrostruktuuri kategooriates (viitesuhete võrgustik, siduvate vahendite kasutamine, grammatiline õigsus). Hüpoteesidest lähtuvalt võrreldi simultaanse kakskeelsusega laste jutustusi eakohase arenguga ükskeelsete laste jutustustega, suksessiivse kakskeelsusega laste jutustusi ükskeelsete alakõnega laste jutustustega ning kahe kakskeelse rühma laste jutustusi omavahel.

Selgus, et simultaanse kakskeelsusega laste ja eakohase arenguga ükskeelsete laste jutustuste koondtulemused ega makro- ja mikrostruktuuri üldtulemused ei olnud statistiliselt oluliselt erinevad, mis annab alust arvata, et antud lasterühmad on jutustamise tasemelt sarnased.

Suksessiivse kakskeelsusega laste ja ükskeelsete primaarse alakõnega laste jutustuste koondtulemus ning makro- ja mikrostruktuuri üldtulemused olid statistiliselt oluliselt erinevad. SUK ja AK lasterühmade tulemus jutustuste hindamisskaala üksikute kategooriate osas aga erines oluliselt vaid mikrostruktuuri grammatilise õigsuse kategoorias.

Suksessiivse ja simultaanse kakskeelsusega laste koondtulemused olid oluliselt erinevad. Kakskeelsete lastegruppide makrostruktuuri üldtulemuste osas puudus oluline erinevus, kuid mikrostruktuuri kategooriates ilmnas kahe rühma tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus.

Tugevamad seosed avaldusid SIM ja ÜK laste jutustuste kategooriate vahel, nõrgemad SUK ja AK jutustustes.

Võtmesõnad: kakskeelsus, narratiivi loome

## **ABSTRACT**

### **Narrative Production by Six-Year-Old Bilingual children: Macro- and Microstructure of Narratives**

The aim of the present study is to describe six-year-old simultaneous and sequential bilingual children's narrative production skills level by picture series.

This study included 25 simultaneous bilingual children with normal language development, 30 sequential bilingual children with normal language development and the control group included 30 monolingual children with normal language development and 30 monolingual children with language impairment.

Children's narratives were measured using Narrative Scoring Scale (NSS), which allowed to evaluate children's stories in narrative macrostructure categories (introduction, conflict/result, conclusion and topic), and in microstructure categories (referencing, cohesion, grammatical accuracy), then bilingual children's narratives were compared with monolingual children's narratives.

It was found that the result of the simultaneous bilingual and monolingual children's stories macro and microstructure were not statistically significant. It allows to assume that their narrative abilities are similar. The result of sequential bilingual and monolingual children with language impairment was statistically significant. Statistically significant differences occurred only in microstructure.

**Keywords:** bilingualism, narrative production

**SISUKORD**

KOKKUVÕTE.....	2
ABSTRACT.....	3
SISUKORD.....	4
Sissejuhatus.....	5
Suktsessiivne ja simultaanne kakskeelsus: erinevus/sarnasus kõnepuudega.....	5
Narratiivse teksti määratlus ja tunnused .....	8
Tekstiloomed.....	12
Metoodika.....	17
Valim.....	17
Mõõtevahendid.....	18
Protseduur.....	18
Kodeerimine.....	18
Kodeerimise usaldusväärsus.....	19
Tulemused.....	20
Narratiiviloomed koondtulemused.....	20
Lastegruppide tulemused narratiivi makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuste alusel.....	20
Lasterühmade tulemused jutustuste hindamisskaala üksikute kategooriate osas.....	21
Sissejuhatus.....	22
Episood.....	23
Lõpp.....	24
Teemakohasus.....	25
Mõtete loogiline järgnevus.....	26
Viitamine.....	28
Siduvad vahendid.....	29
Grammatiline õigsus.....	30
SUK, SIM, ÜK, ja AK rühmade jutustuste kategooriate vahelised seosed.....	31
SUK rühm .....	31
SIM rühm.....	32
ÜK rühm.....	33
AK rühm.....	33
Arutelu.....	34
Kasutatud kirjandus.....	40
Autorsuse kinnitus.....	44
Lisad.....	45
Lisa 1. Pildiseeriad.....	45
Lisa 2. Näidisjutustus.....	46
Lisa 3. Katse täpne käik.....	47
Lisa 4. Transkribeerimise juhend.....	48
Lisa 5. Narratiivi Hindamisskaala (NHS).....	49
Lisa 6. Kodeerimisnäited.....	53

## Sissejuhatus

Kakskeelsete laste kõnearengu eripära on Eestis siiani vähe uuritud, kuid igapäevane reaalsus sunnib pedagooge kakskeelsete lastega aina enam tegelema. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas hakati kakskeelsusega tegelema 1990ndatel aastatel. Vajadus vastavasisuliste tööde järele on olemas, sest ühiskonna ja indiviidi tasandil toimub kakskeelsuse kasv. Aina enam tuleb eesti õppekeelega lasteaedadesse lapsi, kelle esimene keel ei ole eesti keel või on laps omandamas paralleelselt kahte keelt. Kakskeelsete laste narratiivide uurimine võimaldab saada mitmekülgset infot nende laste keelekasutuse, kognitiivsete, pragmaatiliste ja sotsiaalsete oskuste kohta ning anda lasteaiaõpetajatele infot, millele kakskeelsete laste õpetamisel tähelepanu pöörata ning kuidas eristada neid kõnepuudega lastest. Ükskeelsete laste jutustamisoskuse uurimused on näidanud, et narratiivi loome oskused eristavad hästi eri vanuses ja erineva kõnearengu tasemega lapsi (Botting, 2002; Paradis, 2010; Minami, 2008; Shapiro, Hudson, 1991; Ruul, 2009; Mäesaar, 2010; Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2009; Trei, 2011). Kakskeelsete laste jutustamisoskuse spetsiifikaga on seni vähem tegeletud (vt nt Uiibo, 2013; Kuuseoja, 2008).

Magistritöös uurin simultaansete ja suksessiivsete kakskeelsete laste jutustamisoskust ja võrdlen seda ükskeelsete eakohase arenguga ning kõnepuudega laste oskustega. Minu magistritöö on bakalaureusetöö edasiarenduseks.

### ***Suksessiivne ja simultaanne kakskeelsus: erinevus/sarnasus kõnepuudega***

Termin *kakskeelsus* on mitmetähenduslik. See võib viidata väga erinevale kahe keele valdamise tasemele kui ka erinevale keelte kasutamise vajadusele ja võimalusele. Baker (2006) rõhutab, et vahet tuleb teha keeleoskuse ja keelekasutuse vahel. Töös loen kakskeelseks lapsi, kes igapäevaselt kasutavad kahte keelt, kuid ei ole kitsalt piiritletud nende eeldatud eesti keele oskuse taset.

Töö valimisse kuuluvad nii suksessiivse kui simultaanse kakskeelsusega lapsed. **Suksessiivse** ehk hilise kakskeelsusega on tegemist siis, kui teise keele omandamine algab pärast teist/kolmandat eluaastat, mil laps on esimeses keeles omandanud põhilised reeglid, mis aitavad tal teist keelt omandada/õppida (Hallap, 2006; Tvingstedt, Drakenberg, Morgan, 2009). Rannut (2003), Protassova ja Rodina (2005) kirjeldavad suksessiivse kakskeelsuse kujunemise etappe. Puutudes kokku võõra keelekeskkonnaga, laps esialgu vaikib. Mõne aja pärast, olles veidi harjunud uue keelekeskkonnaga, hakkab laps kasutama suhtlemisel ning toetuma terviklikele fraasidele ja lausetele, mis on meelde jäänud. Edaspidi on laps võimeline

lõpetama täiskasvanu poolt alustatud lauseid, edasi andma oma soove agrammatiliste lausungitega, kuid tema sõnavara on tihedalt seotud suhtluskontekstiga st, et lapse keelekasutus on seotud igapäevatoimingutega. On iseloomulik, et suhtlemiseks kasutab laps kahe keele segakeelt ehk koodivahetust, kasutades ära kõik omandatud keelelised vahendid. Kui laps on võimeline eristama kahe keele süsteemi, on ta võimeline lihtsate lausungitega lugusid jutustama. Erinevate autorite (Hallap, 2006; Tvingstedt, Drakenberg, Morgan, 2009) arvates on sellele arenguastmele jõudmiseks kuluv aeg individuaalne, kuid enamasti on kaks kuni kolm aastat uues keelekeskkonnas viibinud laps võimeline kasutama juba mitmekülgset sõnavara, küllaltki korrektset grammatikat ning hääldust. Suksessiivselt teist keelt õppivaid lapsi uurides on Vihman ja McLaughlin (1982) järeldanud, et lapsed ei raja oma teise keele õpet esimesele keelele ning uue keele areng toimub ikkagi samas järjekorras nagu ükskeelsete laste kõne areng, kus esialgu lapsed kasutavad suhtlemiseks häälsusi, silpe, siis ühesõnalauseid, kahesõna kombinatsioone, kolmeelemendilisi lauseid ja alles peale seda etappi on laps võimeline tegema grammatilisi üldistusi ning struktureerima lauseid ning ka jutustama. Kuid Simoncini (2004) märgib, et emakeelne kõne areng on aluseks uue keele õppimisele ehk oskused, mis on olemas emakeeles, on kergelt üle kantavad uude keelde.

Vihman ja McLaughlin (1982) väidavad, et piiriks suksessiivse ja **simultaanse** kakskeelsuse vahel on neljas eluaasta. Kahe keele üheaegse omandamise korral omandavad lapsed mõlemat keelt kodus või varajases lapsehoius (Paradis, 2010; Tvingstedt, et al., 2009; Simoncini, 2004). Simultaanselt kahte keelt omandavad lapsed on eelisseisundis, võrreldes teist keelt suksessiivselt omandavate lastega, sest nad peavad varakult opereerima kahe keele vahel, mis soodustab kognitiivset arengut ja metakeelelise teadlikkuse varast kujunemist. Kuid kahe keele üheaegne omandamine võib lapse kõne arengut vähemalt algses faasis ka pidurdada, tuues kaasa segatud keele (*language mixing*) lausungite produktsiooni, mis on kakskeelse lapse kõne arengus normaalne nähtus (Harding, Riley, 1999; Hassinen, 2002). Protassova ja Rodina (2005) kirjeldavad kakskeelsest kodust pärit lapse kõne arengu perioodi, kus laps kasutab korraga kahe keele sõnu (N: nähes lennuki pilti, ütleb *lennuk – самолет*) või kasutab ühes lausungis kaht keelt, liites ühe keele sõnatüvele teise keele grammatilised tunnused. Simultaanse kakskeelsusega lapsed tõlgivad ütlusi sõna-sõnalt ja valivad kõneldes selle keele, mille kontekstis sündmus juhtus. Näiteks kõneldes lasteaiast, on lapse jutustus eesti keeles, aga jutustus kodust on venekeelne (Protassova, Rodina, 2005).

Harding ja Riley (1999) võrdlesid ükskeelseid koolieelikuid simultaanselt kahte keelt kõnelevate lastega ja väitsid, et kakskeelsed lapsed eristuvad vaid ühest keelest teise tõlkimise oskuse ning koodivahetamise võime poolest. Paradis (2010) on leidnud, et kahe keele tase ei

saa olla võrdne, sest ühte keelt kasutatakse siiski rohkem kui teist. Määravaks on domineeriv keelekeskkond, milles laps rohkem tegutseb.

Kakskeelse lapse kõnet tuleks hinnata tema tugevamas keeles, mis suksessiivse kakskeelsuse puhul koolieelses eas on tavaliselt emakeel. Simultaanse kakskeelsuse korral aga see keel, mis lisaks kodukeelele on kasutusel väljaspool kodu. Samas on oluline teada tausta, mis vanuses hakkas laps omandama eesti keelt ning kellega ja mis eesmärgil kasutab laps uut keelt. Kakskeelne laps pole kahe ükskeelse lapse summa (Hallap, 2006; Baker, 2006).

Kakskeelse lapse kõnelist arengut võrreldakse uurimustes üha enam talle keelevahendite kasutuse tasemelt vastava, s.o noorema ükskeelse lapse või alakõnega lapse arenguga (Paradis, 2010; Iluz-Cohen, Walters, 2011). Eristama peab varajase ja hilise kakskeelsusega lapsi, sest vaid suksessiivse kakskeelsusega lapse ja kõnepuudega lapse kõne ühisteks tunnusteks teatud kõne/keelelise arengu etapil on piiratud sõnavara, agrammatismid ning hääldusvead, millest tulenevad suhtlemis- ja ka tekstiloomed raskused. Kakskeelsete laste kõneloomed eripära seisnebki selles, et ühe ja sama mõtte väljendamiseks tuleb eri keeltes valida erinevate sõnatähtenduste, grammatiliste konstruktsioonide ja ka hääldusaluse vahel (Hallap, 2006). Suksessiivse kakskeelse lapse väära keelekasutuse (loe: alakõnele sarnanemise) põhjuseks on mitmekeelne sotsiaalne keskkond. Hoolimata sellest, et emakeelne areng on olnud normikohane, satub uude keelekeskkonda toodud laps situatsiooni, kus tema emakeel on märksa rikkam kui keel, milles on vaja suhelda. Lapse kaasasündinud matkimisvõime aitab tal aga kiiresti omandada suhtlemiskeeles vajaminevat sõnavara, lausekonstruktsioone ning morfoloogiat. Lähtudes oletusest, et kakskeelne koolieelik, kes teise keelega on kokku puutunud vaid mõne aasta, sarnaneb oma keeleoskuse/ kõneloomed tasemelt alakõnega lapsele, võib eeldada, et suksessiivsetel kakskeelsetel ja ükskeelsetel alakõnega lastel on sarnaseid eripärasid tekstiloomes.

Magistritöö uurimusliku osa üheks kontrollgrupiks ongi primaarse alakõnega (edaspidi AK) lapsed. **Laste alakõnet** ehk kõne üldist alaarengut iseloomustavad järgmised puudujäägid: häälduspuuded (sõna silbi- ja häälikstruktuuri ning vältepuuded), agrammatism, leksikaalsed vead (rohkearvulised sõnaasendused, sõnade kasutamine piiratud situatsioonides ja tähendustes), lausekonstruktsioonide vaesus ja stereotüüpsus (Padrik, 2006). Alakõne põhjused jagatakse kolme rühma: a) alakõne ilma kesknärvisüsteemi lokaalsete kahjustusteta, b) alakõne koos neuroloogiliste ja psühhopatoloogiliste sündroomidega ja c) alaalia ehk primaarne alakõne, mis on põhjustatud aju kõnepiirkondade kahjustusest või arenematuses (Žukova, Mastjukova, Filitševa, 1998). Eesti keeles on viimase kohta võetud kasutusele termin spetsiifiline kõnearengupuue (Padrik, 2011). Spetsiifilise kõnearengu puude puhul (SKAP)

on tegemist püsiva ja süsteemse kõne arengu mahajäämusega, mille puhul ei vasta eakohasele normile ükski kõne komponent – hääldamine, sõnavara, grammatika, pragmaatika. Tegemist on alakõnega, mis on oma olemuselt primaarne, st see ei tulene ühestki teisest puudest. Puue on olemuselt arenguline, st sümptomid avalduvad ja muutuvad lapse kõne arenedes (Padrik, 2011).

Alakõne jaotatakse kõne arengu taseme järgi kolme rühma, kus esimesel tasemel on peaaegu või täielikult kõnetud lapsed (alakõne I). Teisel astmel (alakõne II) on lastel juba arusaam kõnest kui suhtlusvahendist. Alakõne III astmel olevate laste põhiprobleemiks on aga teksti mõistmis- ja loomeraskused. Neil lastel on olemas algeline jutustamisoskus, kuid keeruline on väljendada sündmuste põhjuslikke suhteid ja sündmuste ajalist järjestust. Sõnavara piiratuse tõttu on alakõnega laste juttudes vähe detaile, sõnakasutus on ebatäpne (Karlep, 1998; Žukova, et al., 1998). Smirnova (2004) kirjutab, et alakõnega laste kõne on väga lihtne, kasutusel on lihtsad lausungid, tihti puuduvad obligatoorsed lauseliikmed. Autor väidab, et laste leksikaalsete võimete vähesus pole seotud sõnavara piiratusega, vaid sõnaleidmisraskustega (2004). Kovšikov (tsit. Smirnova, 2004) väidab, et alakõnega laste sõnavaras on olemas nimisõnad, kuid raskusi valmistavad tegevust, seisundit, omadusi ja tunnuseid märkiv sõnavara.

Magistritöö valimisse olengi haaranud AK III tasemel lapsed.

Oma töös võrdlen kakskeelsete (nii suksessiivse kui ka simultaanse kakskeelsusega laste) ja ükskeelsete eakohase arenguga ning kõnepuudega koolieelikute jutustamisoskust lihtsa üheepisoodilise narratiivi põhjal.

### ***Narratiivse teksti määratlus ja tunnused***

Diskursuse mõiste kattub paljuski teksti mõistega (Karlsson, 2002; Zalevskaja, 2001) ning on üks võimalustest mõtestada lahti tekst laiemas tähenduses. Karlsson (2002) märgib, et diskursuse all mõeldakse tihti suulist suhtlust, kuid üldisemalt on diskursus igasuguses kontekstis esinevad tekstid. Samuti nagu lingvistika teisi põhimõisteid, ei ole ka teksti võimalik defineerida lühidalt ja täpselt, esitades selle kindlate tunnuste loetelu. Tekstiks võib lugeda tänavasilte või ühesõnalisi hüüatusi (Kasik, 2007). Paljud teadlased loevad tekstiks vaid kirjalikku kõnet, s.h vaid monoloogilist kõnet, kuid suurem osa teadlastest peavad tekstiks kindla struktuuriga organiseeritud kõnet. Kasik (2007) kirjutab, et teksti struktuur ei ole vabalt varieeruv, vaid on seotud tekstitüübiga. Autor märgib kõnekasutuse eesmärgist lähtuvalt kolme tüüpi tekste: (a) kirjeldav ehk deskriptiivne tekst, mille ülesandeks on nähtuste seoste, sarnasuste, erinevuste, liigituste väljatoomine; (b) jutustav ehk narratiivne



tekst, mis annab edasi mingi sündmuse ajalise järgnevuse; (c) põhjendav ehk argumenteeriv tekst, mis vahendab autori arvamust ja hinnangut.

Käesolevas töös keskendun narratiivile, mis on üks vanimaid tekstitüüpe, sest lugusid on jutustatud sama kaua, kui inimkond on osanud rääkida. Kasutan narratiivi sünonüümina töös ka terminit "jutustus". Keeleteaduses on narratiivi hakatud uurima suhteliselt hiljuti seoses tekstianalüüsi arenguga. Narratiiv põhineb lool või üksiksündmusel, mis sündmuste arenedes peab kajastama teatud muutust. Vahel esineb suulises narratiivis jutustaja samastumist mõne loo tegelasega, detailiderohkust, hinnangulisust ja rohket otsese kõne kasutust. Samuti on narratiivile iseloomulik lineaarne organiseeritus, mis võimaldab hinnata diskursust väljapool lauset, sealhulgas oskust loogiliselt seostada mõtteid, rakendada möödunud kogemusi ehk jutu skeemi käesolevale sündmusele, kasutada sobivaid keelelisi vahendeid sidusa teksti loomiseks, arvestada kuulajaga, tema teadmiste ja huvidega (Ripich, Griffith, 1988). Jutustatud narratiivi oluliseks tunnuseks Kasiku (2007) järgi on lihtmineviku kasutamine kogu loo vältel. Ka Gülich, Quasthoff (1985, tsit. Lindström, 2000) on narratiivi tunnuseks pidanud tähtsaks tegevust, mis on aset leidnud minevikus. Narratiivis väljendab alus aktiivset tegijat ja öeldiseks on tavaliselt tegevusverbid. Lugudes kasutatakse tegevust väljendavaid lauseid ning aja- ja kohaväljendeid.

Labovi (1972) definitsiooni järgi on narratiiv meetod, mille abil minevikus toimunud sündmuste järjend edastatakse verbaalse lausejärjendina. Seega on sündmuste topeltkronoloogia (kus mineviku kasutamine viitab sellele, et jutus kirjeldatud sündmused on juba ära olnud ja olevikku kasutatakse jutustaja enda kommentaaride jaoks (Shapiro, Hudson, 1991) põhiliseks tunnuseks, mis eristab narratiivi teistest tekstiliikidest nagu argumentatsioon, kirjeldus, seletus, analüüs, instruksioon, vestlus jm (Väljataga, 2008).

Järelikult on igasuguse sidusa teksti, sealhulgas narratiivi, oluliseks tunnuseks teksti terviklikkus, mille üle otsustab kuulaja ehk vastuvõtja. Et tekstis on alati mõttelünki ning peamõte ei ole sageli otseselt sõnastatud, võib kõneleja (kirjutaja) arvates terviklik tekst osutada tajujale fragmentaarseks ja/või koguni arusaamatuks. Üks ja sama tekst võib osutada ühele kuulajale-lugejale terviklikuks, teisele mitte (Karlep, 1998, 2003). Terviklik narratiiv sisaldab mitmeid struktuurielemente, näiteks traditsioonilised jutustuse algus- ja lõpumarkerid, tegevuse aeg ja koht, tegelaste kirjeldused ning tegelastevaheline dialoog, eesmärgid, reaktsioonid, ettetulevad takistused, tegelase püüed neid ületada jne (Shapiro, Hudson, 1991). Terviklik tekst on alati sidus. Seega on narratiivse teksti olulisimad tunnused nii terviklikkus kui ka vormiline ja sisuline sidusus.

Narratiivi loomeoskuste hindamisel on olulised terviklikkuse ja sidususega seotud makro- ja mikrostruktuuri terminid.

**Narratiivi makrostruktuuri** all peetakse silmas teksti üldist sisulist ülesehitust. Makrostruktuur viitab otseselt teksti terviklikkusele ehk koherentsusele (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2009). Viidates teksti terviklikkusele, kasutatakse kirjanduses termineid sihipärasus/koherentsus, struktureaalne koherentsus (Shapiro, Hudson, 1991; Karlep, 1998; Karlsson, 2002; Karlep, 2003). Struktureaalne koherentsus viitab jutustuse sündmuste makrostruktuurile, st kuidas on sündmused omavahel seotud (Karlep, 1998; Karlsson, 2002; Karlep, 2003). Tervikliku teksti mõte hargneb alati mingi teema piirides ning selles on sõnastatud või tuletatav peamõte. Tervikliku teksti saavutamiseks tuleb jutustajal kultuuriliselt omandatud kogemused organiseerida ajaliselt ja põhjuslikult seotud järjendiks, nii et see oleks tähendusrikas nii jutustajale kui kuulajatele (Shapiro, Hudson, 1991). Teksti makrostruktuuriga on seotud narratiivi lausungite sisuline haakumine ehk mõtteline (semantiline/sisuline) sidusus, mida Karlsson (2002) nimetab semantiliseks koherentsuseks.

Narratiivi makrostruktuuri analüüsimiseks on arendatud ning katsetatud mitmeid jutustuste analüüsi mudeleid. Tuntumad nendest on Steini ja Glenni (1979) koostatud jutustuse struktuuri analüüsil põhinev nn. jutugrammatika mudel (*Story Grammar Model*). Jutugrammatika üheks komponendiks on taustakirjeldus (*setting*), kus tutvustatakse peategelasi ning antakse ülevaade sotsiaalsest, füüsilisest ja ajalisest kontekstist, milles sündmused aset leiavad. Teiseks osaks on episoodide süsteem (*episode system*), mis jaotab jutustuse teatud tüüpi informatsiooni sisaldavateks komponentideks ja kirjeldab nende vahelisi põhjuslikke ja ajalisi seoseid. Makrostruktuuri hindamiseks analüüsitakse tavaliselt jutugrammatika komponentide esinemist tekstis ning nendes sisalduvat informatsiooni hulka. Samuti hinnatakse semantilise koherentsuse tunnuseid ehk seda, mil viisil on jutustuses kõneleja mõtted seotud teemaga ning kuidas väljendatakse ajalisi ja põhjuslikke seoseid. Viimastel aastatel on paljud eesti uurijad (Mäesaar, 2010; Soodla, et al., 2009; Trei, 2011) kasutanud laste jutustuste makrostruktuuri hindamisel Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelil põhinevaid hindamismeetodeid.

**Jutustuse mikrostruktuuri** tasandi analüüs näitab, kuidas tekst on keeleliselt üles ehitatud, et moodustuks tervik – hinnatakse narratiivi mahtu, lausungite pikkust ja keerukust, grammatilist õigsust, ajavormide ning siduvate vahendite adekvaatset kasutust (Shapiro, Hudson, 1991). Mikrostruktuuri üks elemente on sidusus ehk kohesioon. Vorobjova (1988)

vaatleb sidusust kui jutustaja võimet realiseerida planeeritu täpselt, ettenägelikult ja läbimõeldult. Ta nimetab iga lauset, mis jutustusse on planeeritud, miinimumprogrammi tootmiseks, mis tervikliku jutustuse valmimisel moodustab maksimumprogrammi (Vorobjova, 1988). Karlepi (2003) arvates kajastavad teksti sidusust mõtteline sidusus ehk lausete sisuline haakumine ja vormiline sidusus ehk sidusust kindlustavad keelevahendid. Vormiline sidusus tagatakse mitmekesiste keelevahendite kasutamisega. Enamkasutatavad leksikaalsed sidususvahendid on otsene kordus, sünonüümid, antonüümid, eri üldistusastmega sõnad, samatüvelised tuletised ja liitsõnad, temaatilised sõnarühmad, objektile viitavad ase- ja määrsõnad ning arvsõnad. Grammatilistest vahenditest kasutatakse tegusõnade samu ajavorme, sõnajärge (sageli koos samatüveliste sõnade kasutamisega), sidendeid, üldlaiendeid ning sarnaseid lausekonstruktsioone (Karlep, 2003). Muutused siduvate vahendite kasutuses võivad märkimisväärselt muuta narratiivi tähendust. Kohesiivsed seosed on täielikud, kui eelnevast diskursusest on võimalik kergesti leida referent (Ellis et al., 2005).

Paljudes jutustamisoskust käsitlevates uurimustes on toetunud Halliday & Hasan'i (1997) kohesiooni vahendite loetelule:

1. Referents ehk viitamine:

1.1. Isikulised pronoomenid (asesõnad), nt *Mati hakkas palli veeretama. Ta veeretab seni, kuni pall oli hästi suur.*

1.2. Demonstratiivpronoomenid, nt *Me einestasime täna õues. See oli meie esimene piknik sel kevadel.*

1.3. Võrdlus, nt *Jane on kriitiline naine. Selliseid inimesi tasub vältida.*

2. Substitutsioon ehk asendamine – ühe üksuse asendamine teisega, nt *Mati saapad on väga märjad. Ta peab otsima kuivemad.*

3. Ellips ehk väljajätt – sõnade väljajätmine lause struktuurist, mis ei takista arusaamist ning on tuletatav eelmise lause põhjal, nt *Tüdruk aitas koera. \_\_\_\_ hoidis tast kinni.*

4. Konjunktsioon ehk sidesõnade (sidendite) kasutamine – väljendavad semantilisi seoseid teksti elementide vahel. Sidendid võivad olla:

(a) ühendavad, nt *ja, ning, ka;*

(b) vastandavad, nt *ent, kuigi, vaid, aga, kuid;*

(c) põhjuslikud, nt *sest, seega, seetõttu, järelikult;*

(d) ajalised, nt *siis, järgmisena, pärast seda, enne seda, lõpuks.*

5. Leksikaalne kohesioon ehk leksikaalsed seosed:

(a) otsene kordus, nt *Poiss läks marjule. Paari tunni pärast oli poisi korv marju täis.*

(b) sünonüümid, nt *Koer tõi tüdrukule palli. Kutsu oli sõbralik.*

(c) eri üldistusastmega sõnad ehk hüperonüümid, nt *Muki ujus pallile järele. Loomake oli julge.*

(d) temaatilised sõnarühmad, nt *Lapsed mängisid tiigi ääres palli. Poisid ja tüdrukud olid rõõmsad.*

Kokkuvõtlikult öeldes analüüsitakse teksti mikrostruktuuritasandil jutustuse mahtu ning lingvistiliste ja grammatiliste (sidus)vahendite kasutamist. Teksti organiseerimine koherentseks üksuseks sõltub kõneleja oskusest moodustada ja integreerida lausesisest struktuuri ning lausungitevahelist sidusust.

### ***Tekstiloom***

Narratiivi loome saab alguse motiivist, millest tuleneb kavatsus: millestki kellelegi ja mingil eesmärgil teatada. Sidusteksti oluliseks tunnuseks on teema-reema liigendatus. Tekstiloomes on olulisteks operatsioonideks uue informatsiooni esiletoomine, lausemalli valik, sõnade valik, sõnavormide moodustamine, sõnade järjestamine ning lauseid siduvate vahendite valik (Karlep, 1998). Jutustuse koostamine sõltub seega sellest, kuidas suudetakse tegevust liigendada, sobivaid tegusõnu leida ning toimingute ajalist suhet väljendavaid sõnu kasutada (alguses, seejärel, pärast, lõpuks) (Karlep, 2003).

Nigel Hall (1998) kirjutab, et lapse jutustus ehk narratiiv on tähtis autorluse väljendus. Jutustades kasutavad lapsed oluliselt pikemaid ja sidusamaid lausungeid kui tavavestluse puhul. Narratiiv nõuab lastelt kogu sõnavara mobiliseerimist ehk kasutamist kindlal eesmärgil, et edastatav sündmus jõuaks kuulajani. Jutustus on kõne vorm, mida laps kasutab igapäevases elus, mis soodustab loovust, õpetab olema kriitiline ja annab aluse hilisemaks kirja- ja lugemisoskuse arenguks. Jutustamine on keeruline kognitiivne tegevus – laps peab liikuma ajas ning hoidma juba kirjeldatud/räägitut mälus. Jutustamisoskuse aluseks on võime kasutada stsenaariume, mis toetuvad lapse enda kogemusele (Nelson, 1996). Lapsel tuleb omandada keelevahendid ning muuteoperatsioonid, mis võimaldavad mõtte- ja semantilise süntaksi tasandilt jõuda pindstruktuurini (Karlep, 1998).

Labov (2001) väidab, et sidusteksti loomes on oluline etapp jutustuse eelkonstrueerimine ehk ajalise ühenduspunkti loomine. Autor ütleb, et suhe “enne” ja “pärast” tuleb kohandada aega nii, et jutustuse skelett koosneks korrastatud jadast keerukatest tegevusest, järeldades, et jutustus on “millegi kohta” ja seda on võimalik edasi anda ning ka kirjeldada.

Nagu eelnevalt mainitud, algab igasugune kõnelooma motiivist ja mõttest *ma tahan midagi teistele teada anda*. Iluz-Cohen, Walters (2011) on väitnud, et teate sisu põhineb

kogemustel ja teadmistel, mis on saadud mingis kultuurikontekstis elades. Tihti on nii, et kakskeelse lapse kujutlused on märksa rikkamad kui tema sõnavara jm keelelised vahendid. Seega saab ta öelda ainult seda, mida oskab, mitte seda, mida tahab. Nimetatud asjaolu võib ilmneda ka jutustamisel.

Kuna narratiivid on omavahelise suhtlemise üks vorme, peetakse neid informatiivseteks laste kõne arengu hindamisel. Jutustamisoskuse hindamine võimaldab eristada suhtlusraskustega lapsi, sest jutustus on kindlakujulisem üksus suhtlemisel kui vestlus, milles täiskasvanu aitab tahtmatult kaasa lapse väljendusvahendite valikule. Kakskeelsete laste narratiivi loome uurimine võimaldab infot saada laste oskuste kohta erinevatel keeletasanditel: sõnakasutuse, morfosüntaktiliste oskuste, diskursuse struktuuri ning kõnevoolavuse kohta. Kakskeelsete laste kõne eripärad ilmnevad jutustustes selgemalt kui igapäevases vestluses (Iluz-Cohen, Walters, 2011).

Tekstiloomes alged ilmnevad lapsel juba kahe – kolme aasta vanuses. Laps loob teksti esialgu dialoogis täiskasvanuga, kus ta hakkab talle huvitaval ja olulisel teemal vastama täiskasvanu küsimustele (Hallap, Padrik, 2008). Kui laps hakkab kasutama vastusrepliikides enam kui ühte baaslausungit ja/või hakkab neid ühendama ahelaks, ongi tegemist sidusteksti algetega (Karlep, 2003). Märkimisväärne hüpe jutustamisoskuses ilmneb tavaliselt viie – kuue aasta vanuses seoses sisekõne kujunemise algusega ning mälu muutumisega juhtivaks tunnetusprotsessiks. Jutustamise eelduseks on piisav sõnavara ja mitmekülgne lausemallide kasutus (Hallap, Padrik, 2008). Viieaastased lapsed suudavad täiskasvanu abita luua oma kogemuse põhjal 3–5 lauselist teksti, kasutades peamiselt ahellauseid. Täiskasvanu abiga suudavad nad jutustada ka pildi, pildiseeria või kuulnud loo põhjal. Viieaastane laps arvestab juba kuulaja teadmistega, st tal on ettekujutus, mida kuulaja võiks antud asja kohta teada (Hallap, Padrik, 2008). Uchikoshi (2005) märgib, et kuueaastasel lapsel on juba “klassikaline” jutustus, mis liigub puändini ja areneb sealt edasi lahenduseni. Kuid Sedov (2004) kirjutab, et kuue–seitsme aastased ükskeelsed normarenguga lapsed ei piiritle veel selgelt lausete lõppe, ei osuta kõnes üleminekutele ühelt referendilt teisele, ei fikseeri liikumist ajas ja ruumis. Lastes jutustustest jääb mulje, nagu jälgiksid jutustaja ja kuulaja sündmusi koos ning neis lugudes pole kasutatud hinnangulisi väljendeid (*arvatavasti, minu arvates, nähtavasti*). Lastes loodud juttudes domineerib kõrgeenenud situatiivsus, puudub leksikaalne ja grammatiline täpsus. Kõik nimetatud tunnused teevad kuue- ja seitsmeaastaste lastes jutustused amorfseteks ja difuusseteks (laialivalguvateks) (Sedov, 2004). Arengu käigus muutuvad narratiivid keerukamaks nii struktuurilt kui ka sisult (Shapiro, Hudson, 1991), kuid 6-7-aastased ei ole veel kuigi osavad jutustajad ning lastes jutud on täiskasvanutega võrreldes endiselt primitiivsed (Nelson, 1996).

Uurimused eakohase arenguga laste jutustamisoskusest on näidanud, et makrostruktuuri tasandil muutub vanuse kasvades narratiivi struktuurielementide kasutus (Arnek, 2007). Nooremad lapsed toovad välja sissejuhatuse (*setting*), käivitava sündmuse ja otsese tulemuse. Vähem antakse jutustustes edasi reaktsiooni (Ripich, Griffith, 1988). Kuue- seitsmeaastaste laste jutustustes on paremini välja toodud lõikudevahelised seosed (Sedov, 2004).

Kakskeelsete ja ükskeelsete 6–7-aastaste laste tekstiloomel oskusi uurinud Pearson (2002, viidatud Iluz-Cohen, Walters, 2011) märgib, et narratiivi elementide (jutu struktuur, informatsioon, jutustaja hinnangud, ajalised seosed) osas ei ilmnenud kahe lasterühma vahel erinevusi. Autor võrdles ka kakskeelsete laste jutustamisoskust kahes keeles ning tõdes, et jutuelemendid olid kahes keeles sarnased. Seega võib oletada, et narratiivi loomeoskused kanduvad ühest keelest teise.

Kakskeelsete ja ükskeelsete laste oskusi võrdlevas uurimuses (Kuuseoja, 2008) selgus, et olulised erinevused ilmnemid viiest jutustuste struktuuriüksusest nelja osas: ükskeelsete laste narratiivides oli paremini välja toodud sissejuhatus, käivitav sündmus, tegutsemine ja otsene tulemus. Erinevus ei ilmnenud vaid jutustuse reaktsiooni osas, kus ka kakskeelsed lapsed andsid edasi tegelaste oletatavaid tundeid ja tegevusi. Kakskeelste laste narratiivides oli nõrgimaks osaks sissejuhatuse kasutamine. Lapsed ei osanud paljudel juhtudel kirjeldada ka otsest tulemust, kuid protsentuaalselt ei erinenud see väga palju ükskeelsete laste tulemustest. Ükskeelsete laste jutustused olid tasemelt aga ühtlasemad. Kui lähtume kakskeelse lapse kõne hindamisel sellest, et võrdleme kõnelisele arengule vastava ehk noorema lapsega, siis võib järeldada, et nende laste jutustamisoskus oli, arvestades eesti keelega kokkupuudet, hea.

Simultaanse kakskeelsusega laste tekstiloomet ükskeelsete laste omaga võrrelnud Uibo (2013) tööst selgus, et simultaanse kakskeelsega laste jutustuste tulemused erinevates kategooriates olid sarnased ükskeelsete laste jutustuste tulemustega. Statistiliselt olulised erinevused ilmnemid nii makro- kui ka mikrostruktuuri üldtulemustes ning eraldi veel ka viitamise kategoorias.

Laste jutustuste uurimisel ei saa mikro- ja makrostruktuuri aspekte teineteisest eraldada. Kindlasti vajavad uurimisel tähelepanu mõlemad aspektid, kuid kakskeelsete laste narratiivide kvaliteedi mõjutajaks on ka kultuuriruum, mis last ümbritseb. USA-s läbiviidud inglise-hispaania kakskeelsete ja sama vanade ükskeelsete laste uuringust selgub, et kakskeelsete laste jutustused on keskendunud perele ja isiklikele suhetele, sama vanad ükskeelsed lapsed aga jutustavad pigem sündmusekeskselt (Fiestas, Peña, 2004). Uchikoshi

(2005) järeldeb, et kakskeelsed lapsed võivad kooli minnes olla halvemal stardipositsioonil erineva jutustamisstiili poolest, mitte halvema keeleoskuse pärast.

Minami (2008) väidab, et ükskeelsed koolieelikud ja suksessiivse kakskeelsusega eakaaslased, kelle üheks kodukeeleks on jaapani keel, on võimelised jutustama rohkesõnaliselt ning kasutama õigesti ka mineviku vormi. Autor märkis, et Jaapani päritolu laste narratiivid olid vähem hinnangulised ja edasi ei antud emotsioone, mis uurija väitel on loomulik jaapani kultuuriruumile. Nimetatud autorid on arvamusel, et mida paremini valdab jutustaja vormilisi (keelelisi) vahendeid, seda tõenäolisemalt on tema jutustus ka semantiliselt hästi struktureeritud. Shapiro ja Hudson (1991) märgivad, et jutustuse struktuuri terviklikkus mõjutab jutustuses lausetevaheliste vahendite kasutust. Kui lapsed on võimelised teksti looma, võimaldab see neil keskenduda lausete vormilisele haakumisele. Terviklikkuse ja sidususe vahelisi seoseid märgivad oma uurimustes mitmed autorid (nt Bae, 2007; Cain, 2003). Karlepi (2003) järgi eeldab terviklikkus sidusust, samas sidus tekst ei pea alati olema terviklik. Uurimus Iluz-Cohen ja Walters'ilt (2011) näitas heebrea keelt emakeelena rääkivate laste ja inglise keelt suksessiivselt õppivate eelkooliealistel lastel erisust keerukamate lausete ja morfoloogia kasutamisel ükskeelsete laste kasuks. Pearson (2002, viidatud Iluz-Cohen, Walters, 2011) kirjutab, et sõnakasutuse ja morfosüntaktiliste oskuste poolest olid ükskeelsete laste jutustused oluliselt arenenuma tasemega kui kakskeelsetel lastel. Iluz-Cohen ja Walters (2011) märgivad, et narratiivi struktuurilelementide kasutus ja keelelised oskused jutustamisel on küllaltki sõltumatud muutujad. Sellele järeldusele jõudsid nad eakohase arenguga ja kõnepuudega kakskeelseid lapsi uurides. Selgus, et jutugrammatika osas ei olnud kahe lasterühma tulemustes erinevusi, küll aga leksikaalsete ja morfosüntaktiliste tunnuste kasutamise osas. Sama uuringu teises osas võrdlesid autorid ükskeelseid kõnepuudega lapsi suksessiivse kakskeelsusega lastega ja leidsid, et narratiivi makrostruktuuris erinevust ei olnud, küll aga eristusid lapsed mikrostruktuuri tasandil ehk kakskeelste laste jutustused olid grammatiliselt paremal tasemel.

Viimastel aastatel on ka Eesti autorid üha enam püüdnud leida viise ja võimalusi eelkooliealiste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste terviklikkuse ja sidususe hindamiseks. Eesti laste narratiivide vormilise sidususe uurimisel on leitud, et 5–6-aastased lapsed kasutavad sidendeid stereotüüpselt ja lastegrupid ei eristu siduvate vahendite kasutuse osas (Arnek, 2007). Spetsiifilisemalt on vormilise sidususe vahendite kasutust 5–6-aastaste eesti laste vahendamata jutustustes uurinud Ruul (2009). Ruul (2009) leidis, et 6-aastaste laste vahendamata jutustused on vormiliselt sidusamad, võrreldes 5-aastaste laste omadega. Erinevad narratiiviloomel uurimused on näidanud, et kõnepuudega lapsed eristuvad eakohase kõnearenguga lastest eelkõige narratiivi mikrostruktuurinäitajate osas. (Treil, 2011; Teiter, 2010;

Ruul, 2009). Teiter (2010) uuris 5–6-aastaste laste jutustuste mikrostruktuuri ja leidis, et alakõnega lapsed kasutasid sidususe vahendeid oluliselt harvem kui eakohase arenguga lapsed. Sama tendents ilmnes ka Terasmaa (2011) uurimuses. Uurijad on leidnud, et alakõnega laste narratiiviloom areng hilineb ning lapsed moodustavad jutustusi, mis sarnanevad eakohaselt arenevatele, kuid noorematele lastele (Botting, 2002). Alakõnega lapsed ei suuda koherentseid jutustusi luua ning tihti on raske aru saada, millest või kellest on jutt. Seega nõrgad keelelised oskused takistavad sisult loogilise ja tervikliku narratiivi loomist (Trei, 2011). Soodla et al., (2009) võrdlesid eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste vahendatud narratiive ja leidsid, et alakõnega laste jutustuste kvaliteet paranes vahendatud jutustuse katses grammatikavigade vähenemise arvelt.

Kokkuvõttes on erinevad uuringud näidanud, et eakohase kõnearenguga 5–6-aastased ükskeelsed lapsed on narratiivi makrostruktuuri osas loonud jutustusi, mis vastavad jutugrammatika mudeli olulistele komponentidele. Jutustused on terviklikud, kasutatud on sidususe vahendeid, ehkki veel ühekülgsest, viitesuhete võrgustik ning keeleline õigsus vastab eakohasele normile. Alakõnega laste narratiivides on nõrgim osa jutustuste mikrostruktuur. Iluz-Cohen ja Walters (2011) uuringud on näidanud, et kakskeelsete eakohase arenguga ja alakõnega laste narratiiviloom makrostruktuuri komponentide osas ei erine. Mikrostruktuuri näitajate osas on uurijad tihti eri meelt. Minami (2008) ütleb, et kakskeelsete laste keelelisi võimeid peaksid hindama lastega samast kultuuriruumist pärit inimesed, sest kõneoskuse kontseptsioonid on kultuuriti erinevad.

Logopeedilises töös on oluline teada kõiki tunnuseid, mis iseloomustavad 5–6-aastase lapse kõnet. Jutustatud narratiivid annavad võimaluse teha kiire järelduse eelkooliealiste laste kõne nominatiivsusest, üldistatavusest ja kommunikatiivsusest ehk kuulaja ja suhtlussituatsiooniga arvestamise oskusest (Karlep, 1998). Jutustus diagnostilise vahendina kajastab hästi, kas keelevahendites on olemas korrektne häälikstruktuur ja välted, liht- ja liitlause mudelid, muutevormide korrektne kasutamine, monoloogile iseloomulik jutustamise oskus. Narratiiv on valiitseim meetod, mis võimaldab uurida lapse grammatilisi, kognitiivsed ja sotsiaalseid oskusi loomulikus suhtlussituatsioonis.

Minu magistritöö **eesmärgiks** on kirjeldada 6-aastaste simultaansete ja suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskust pildiseeria alusel.

Töö hüpoteesid on:

1. Simultaanse kaskeelsusega laste narratiivid on makro- ja mikrostruktuurilt sarnased ükskeelsete eakaaslaste jutustustega( Uibo, 2013; Arnek, 2007).



2. Suksessiivse kakskeelsusega laste narratiivid on makro- ja mikrostruktuurilt sarnased kõnepuudega laste loodud jutustustega (Paradis, 2010; Iluz-Cohen ja Walters, 2011; Botting, 2002).
3. Simultaanse ja suksessiivse kakskeelsusega laste narratiivid on nii makro- kui mikrostruktuuri näitajate tasemelt erinevad (Iluz-Cohen ja Walters, 2011).
4. Laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri kategooriate tulemused on seotud (Trei, 2011; Soodla et al., 2009).

### Metoodika

#### *Valim*

Valimi moodustas 115 last. Lapsed jagunesid nelja rühma (vt tabel 1): hilise ehk suksessiivse kakskeelsusega (edaspidi SUK), varajase ehk simultaanse kakskeelsusega (edaspidi SIM) ning võrdlusrühmadena eakohase arenguga ükskeelsed (edaspidi ÜK) ja primaarse alakõnega (edaspidi AK) lapsed. SIM ja SUK laste narratiivid kogusin ise, kuid ÜK ja AK laste jutustused kogusid teised uurijad samade kriteeriumide järgi sarnasel meetodil.

Valimi AK rühma lastest suur osa oli saanud logopeedilist abi. SUK, SIM ja ÜK laste rühma kuulusid lapsed, kes ei vajanud logopeedilist abi kõnearenduse eesmärgil. Uuringus osalenud lapsed käisid erinevates eesti õppekeele lasteaedades. SIM lapsed pärinesid peredest, kus kodus räägiti lapsega regulaarselt nii eesti kui ka vene keelt. SUK laste valimi kriteeriumideks olid: a) teise keele omandamise algus peale kolmeaastaseks saamist (vahemikus 3.0–4.0); b) laps on käinud eestikeelses lasteaias vähemalt kaks terviklikku õppeaastat (käesolev on kolmas aasta); c) kodus on ülekaalukalt kasutusel vene keel.

Tabel 1. *Katses osalenud lasterühmad*

Lasterühm	Laste arv	Keskmine vanus	Poisse	Tüdrukuid
SUK	30	6a 3 kuud	16	14
SIM	25	6a	10	15
ÜK	30	5a 6kuud	14	16
AK	30	5a 6kuud	19	11

Uuringusse valiti 5–6-aastased lapsed, sest selles vanuses toimub seoses sisekõne arenguga kiire jutustamisoskuse areng.

Uurimuses osalesid lapsed mitmetest koolieelsetest lasteasutustest üle Eesti – SIM ja SUK laste narratiivid kogusin Tallinnast, Harjumaalt ja Järvamaalt. ÜK laste narratiivid on kogutud Tartumaa erinevatest lasteaedadest ja AK laste narratiivid Tallinnast, Harjumaalt,

Tartust, Rakverest ning Pärnumaalt. Enne uuringu läbiviimist paluti lapse uurimiseks lapsevanemalt kirjalikus vormis luba ning valimisse võeti ainult need lapsed, kelle vanemad andsid vastava nõusoleku.

### *Mõõtevahendid*

Laste tekstiloomet uurisin pildiseeria alusel koostatud eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustusega. Jutustamisaineks oli viieosaline pildiseeria – „Pallilugu” (vt lisa 1). Enne ”Palliloo” järgi jutustamist esitasin lastele ise jutustuse ” Lumememme lugu” vastava pildiseeria alusel, et lapsed saaksid analoogi, millest lähtuda. Näidistekst (vt lisa 2), vastas Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelile ning koosnes tinglikult jutustuse struktuuri viiest osast: sissejuhatus/orientatsioon, käivitav sündmus, tegutsemine, otsene tulemus, reaktsioon. Iga osa kohta vastas pildiseeriast üks pilt.

Narratiivide süžee ja tekstid koostasid Marika Padrik, Merit Hallap ja Piret Soodla ning Kati Mäesaar. Pildiseeriad joonistas Jolana Laidma.

### *Protseduur*

Uurimise viisin läbi iga lapsega individuaalselt eraldi ruumis, istudes lapsega lähestikku laua taga. Kõik kakskeelsete laste jutustused lindistasin diktofonile ja hiljem transkribeerisin (vt juhend lisa 3). Kõigepealt panin lauale esimese pildiseeria “Lumememme lugu” (vt katse täpne käik lisa 4). Seadsin pildid õigesse järjekorda ja lasin lapsel hetke pilte vaadata. Seejärel jutustasin lapsele selle pildiseeria alusel loo, hoides lapse tähelepanu pildile osutades. Jutustuse lõpetanud, andsin lapsele pildiseeria “Pallilugu” ja palusin pildid reastada nii, et moodustuks jutt. Mitte-eeldatud tulemuse korral seadsin pildid ise õigesse järjekorda. Seejärel abistasin last ergutavate korraldustega (*Jutusta edasi! Räägi edasi!*).

### *Kodeerimine*

Jutustuste hindamisvahendina kasutasin Narratiivi Hindamisskaalat (edaspidi NHS), mille väljatöötajaks oli Kati Mäesaar ning kohandada on aidanud ka Marika Padrik ja Merit Hallap. Narratiivide kodeerimisel kasutasin NHS-i (lisa 5), mille alusel hindasin jutustuste makro- ja mikrostruktuuri kategooriaid. Kokku hindasin iga jutustuse puhul 8-t kategooriat (5 makro- ja 3 mikrostruktuuri tunnust) ning iga kategooria hindamiseks kasutasin skaalat 1–3. Madala taseme soorituse eest andsin 1 punkti, mis viitas puudulikele ehk ebaküpsetele oskustele. Keskmise taseme soorituse eest andsin 2 punkti, mis viitas arenevale/kujunevale oskusele ning kõrgema taseme soorituse eest andsin 3 punkti, mille puhul oli tegemist

arenenud tasemega (vt Kodeerimisnäited lisa 6). Maksimaalselt võis laps jutustuse eest saada 24 punkti ja minimaalselt 8 punkti.

NHS-i alusel analüüsisin hinnatavate kategooriate osas järgmisi kriteeriume:

#### I. Makrostruktuur

1. **Sissejuhatus:** sündmuste koht, aeg, tegevused ja/või tegelaste nimetamine loo alguses.
2. **Episood** ehk algatav sündmus, tegevus ja selle tulemus: komponentide olemasolu ja kirjelduse terviklikkus. Oluliseks kriteeriumiks oli tegelaste sisemiste reaktsioonide ja emotsioonide kirjeldus.
3. **Lõpp (kokkuvõte):** sündmuste lõpetatus või lõpu puudumine ning kokkuvõtte selgus ja terviklikkus, nimetades ühe või mõlema tegelase reaktsiooni.
4. **Teemakohasus:** jutustuse sisu haakumine teemaga, detailsus ja teemaarendus.
5. **Mõtete loogiline järgnevus:** oluliste sündmuste loogiline järgnevus ning mõttelünkade puudumine.

#### II. Mikrostruktuur

1. **Viitesuhete võrgustik** (edaspidi kasutan: *viitamine*): jutustuses esinev viitesuhete võrgustik, selle arusaadavus kogu loo vältel.
2. **Siduvate vahendite kasutamine:** sidususe vahendite (sidesõnad, koha- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) kasutamine ning õigsus.
3. **Grammatiline õigsus** (töös kasutan: *grammatika*): liht- ja liitlausungite esinemine ja kasutamine ning grammatikavigade sagedus jutustuses: (a) süntaktilised vead: obligatoorsete lauseliikmete puudumine (*\_\_mängis palliga*); sõnajärjevead (*võttis palli andis ja tüdruku kätte*); (b) morfoloogilised ja morfofonoloogilised vead: nt vale sõnavormi kasutamine lausungis (*aga koer vaatasi viskasi palli tüdruk ja vette sisse läks pall*) või tüvevead (*andsis pro andis*).

#### Kodeerimise usaldusväärsus

Analüüsitulemuste usaldusväärsuse eesmärgil hindas 13 ne lapse tekste kaks kodeerijat (käesoleva töö autor ja juhendaja). 29,8 % hinnangute osas ei langenud arvamused kokku, kuid erinevuste osas jõuti kokkuleppele. Eriarvamused tekkisid peamiselt mõtete loogilise järgnevuse ja teemakohasuse kategooria hindamisel

## Tulemused

Töös analüüsisin NHS-i alusel narratiivi makro- ja mikrostruktuuri elemente SUK, SIM, ÜK ja AK laste jutustustes. Kokku hindasin 115 lapse narratiivi – 30 SUK, 25 SIM, 30 ÜK ja 30 AK lapse narratiivi. Analüüsisin ja võrdlesin lasterühmade narratiive nii koondtulemuste, makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuse kui ka üksikute kategooriate osas. Analüüsil keskendusin hüpoteesidest lähtuvalt SIM ja ÜK, SUK ja AK ning SIM ja SUK tulemuste võrdlemisele. Viimasena uurisin SIM ja SUK laste narratiivide makro- ja mikrostruktuuri ning kõikide kategooriate vahelisi seoseid.

Iga lapse jutustuses hindasin kaheksat kategooriat skaalal 1–3 punkti. Minimaalselt oli võimalik koondskoori osas saada 8 ning maksimaalselt 24 punkti, sh makrostruktuuri eest minimaalselt 5 ja maksimaalselt 15 punkti ning mikrostruktuuri eest vastavalt 3 ja 9 punkti. Statistiliseks analüüsiks kasutasin andmetöötlusprogrammi SPSS 20.0 ning jooniste ja tabelite kujundamiseks programmi MS Excel 2007.

### *Narratiiviloomed koondtulemused*

Kasutasin mitteparameetrilist Mann-Whitney U-testi gruppidevaheliste koondtulemuste võrdlemiseks (vt tabel 2): SUK ja SIM ning SUK ja AK laste koondtulemused olid oluliselt erinevad; SIM-ÜK rühmade koondtulemused ei olnud statistiliselt oluliselt erinevad.

### *Lastegruppide tulemused narratiivi makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuste alusel*

Järgnevalt analüüsisin laste jutustusi hindamisskaala makro- ja mikrostruktuuri näitajate üldtulemuse osas. Gruppidevahelise erinevuse selgitamiseks kasutasin Mann-Whitney U-testi (vt tabel 2). SUK-SIM rühmade võrdlemisel puudus makrostruktuuri osas oluline erinevus, kuid mikrostruktuuri kategooriates ilmnis kahe rühma tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus.

SUK-AK rühma võrdluses esines nii makro- kui mikrostruktuuri kategooriate üldtulemuses kahe rühma tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus. SIM-ÜK rühmal tulemused olid sarnased nii makro- kui mikrostruktuuri osas.

Tabel 2. Lastegruppide tulemuste erinevused narratiivi makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuste ning koondtulemuse alusel

			Koondtulemus	Makro- struktuur	Mikro- struktuur
SUK-SIM	Astakute summa	SUK	714,5	749	670,5
		SIM	825,5	791	869,5
	<i>p</i>		<b>0,033</b>	0,121	<b>0,003</b>
SUK-AK	Astakute summa	SUK	836	884,5	759
		AK	994	945,5	1071
	<i>p</i>		<b>0,001</b>	<b>0,016</b>	<b>0,000</b>
SIM-ÜK	Astakute summa	SIM	646,5	673	608,5
		ÜK	893,5	867	931,5
	<i>p</i>		0,363	0,645	0,108

Märkus. Olulised erinevused  $p < 0,05$  (Bold)

### Lasterühmade tulemused jutustuste hindamisskaala üksikute kategooriate osas

Järgmisena võrdlesin jutustuste tulemusi hindamisskaala üksikute kategooriate osas SIM, SUK, ÜK ja AK rühmade vahel. Gruppidevahelise erinevuse välja selgitamiseks üksikute kategooriate osas kasutasin Mann-Whitney U-testi. Kõik arvatud tulemused on toodud tabelis 3.

Tabelist 3 nähtub, et üksikute kategooriate osas ilmnes statistiliselt oluline erinevus SUK ja SIM laste narratiivide episoodi, teemakohasuse, viitamise ja grammatika kategooriates. SUK ja AK laste jutustused erinesid tasemelt oluliselt vaid grammatika osas. SIM ja ÜK laste jutustused olid kõikides kategooriates sarnased.

Tabel 3. SUK, SIM, ÜK ja AK lasterühmade tulemuste erinevus üksikute kategooriate osas

			SISS	EPI	LÕPP	TEEM	MÕT	VIIT	SID	GRAM
SUK-SIM	Astakute summa	SUK	861	730	752,5	681,5	756	732	744	665
		SIM	679	810	787,5	858,5	784	808	796	875
	<i>p</i>		0,698	<b>0,038</b>	0,078	<b>0,003</b>	0,096	<b>0,014</b>	0,061	<b>0,000</b>
SUK-AK	Astakute summa	SUK	942	935	867	846	841,5	821	846	778
		AK	888	895	963	984	988,5	1009	984	1052
	<i>p</i>		0,648	0,721	0,378	0,258	0,203	0,053	0,219	<b>0,014</b>
SIM-ÜK	Astakute summa	SIM	641,5	679	741,5	714	651	648	637	630
		ÜK	898,5	861	798,5	826	889	892	903	910
	<i>p</i>		0,291	0,697	0,413	0,789	0,324	0,292	0,234	0,142

Märkus. Olulised erinevused  $p < 0,05$  (Bold) Tabelis: SISS – sissejuhatus, EPI – episood, LÕPP – kokkuvõte, TEEM – teemakohasus, MÕT – mõtete loogiline järgnevus, VIIT – viitesuhete võrgustik, SID – siduvate vahendite kasutamine, GRAM – grammatiline õigsus.

Järgnevalt kirjeldan laste jutustuste protsentuaalset jagunemist kategooriate eest saadud hinnangute alusel ning toon näiteid tunnustest, mille alusel hindasin laste jutustusi.

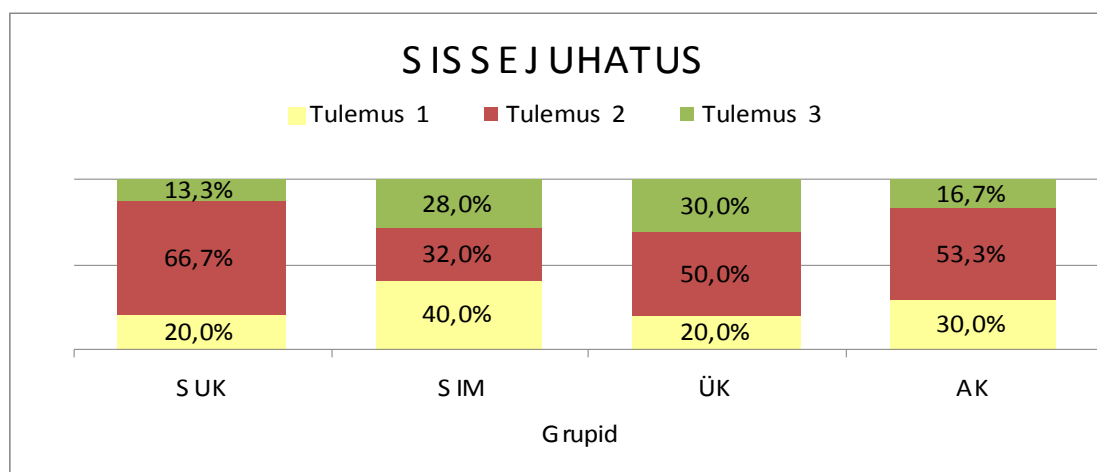
Laste jutustuste jaotumist kolme tasandi vahel üksikute kategooriate kaupa illustreerivad joonised 4–11.

### Sissejuhatuse

Esimesena analüüsisin sissejuhatuse kategooria osas laste jutustuste jaotumist kolme taseme vahel. Jooniselt on näha, et kõikides lasterühmades oli nii madala, keskmise kui ka kõrge tasemega jutustusi.

Kõrge tasemega jutustuste osakaal sissejuhatuse kategoorias oli suurim ÜK ja SIM rühmas, st nimetatud oli üks taustaelement (nt tegevus) ja mõlemad tegelased, sündmuste koht või aeg. Kõrge tasemega SIM rühma sissejuhatustes olid nimetatud tegelased, sh oli ühele tegelasele pandud nimi, nimetatud oli taustaelementidest aeg (*ühel suvel*) ja ka tegevus, näiteks: *elas kord Kristel. tal talle meeldis väga koeraga mängida. (...) ühel suvel läks ta koeraga mängima?* SUK rühmas oli selliseid jutustusi üle poole vähem kui SIM rühmas.

Keskmise taseme sissejuhatusele oli iseloomulik lisaks tegelastele ka tegevuse nimetamine, kuid mainimata jäeti tegevuse aeg ja koht. AK ja SUK rühma jutustustest olid üle poole keskmisel tasemel. Näide SUK rühma narratiivi keskmise taseme sissejuhatusest: *tüdruk mängib... palli aga(...) koer...ää? (...) koer ka mängib palli..*



Joonis 4. Laste jutustuste jagunemine sissejuhatuse kategooriale antud hinnangute alusel

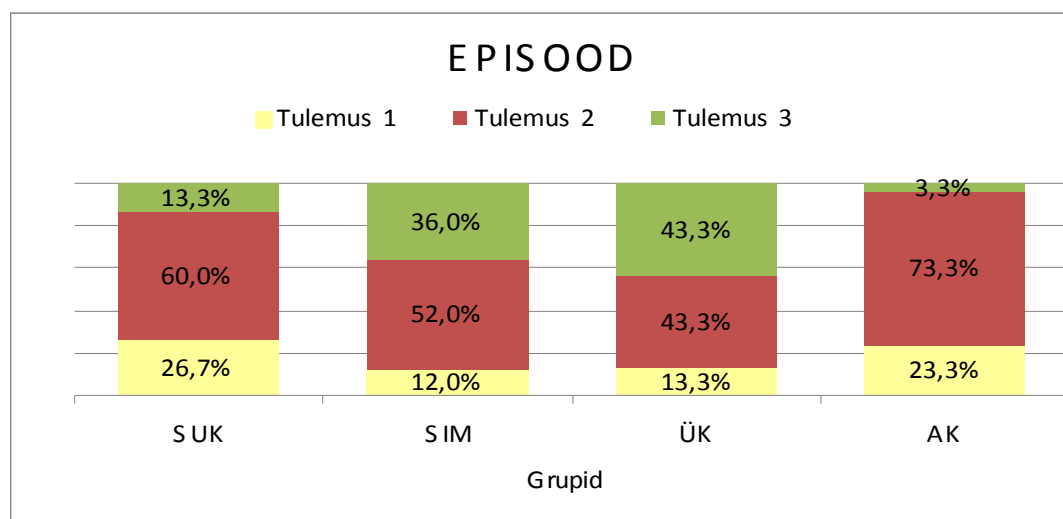
Märkus. 1 – madal tase, 2 – keskmine tase, 3 – kõrge tase.

Siin ja edaspidi: SIM – simultaanse kakskeelsusega lapsed, SUK – suhtsessiivse kakskeelsusega lapsed, ÜK – ükskeelsed eakohase arenguga lapsed, AK – ükskeelsed alakõnega lapsed.

Madala tasemega jutustuste sissejuhatused olid neljas rühmas sarnased, s.t sissejuhatuse tegelikult puudus. Madalale tasemele vastas nt järgmine SIM rühma jutustus: *mängivad palliga (... )mängivad palliga siin. pall on vee sees. mängivad palliga pall on vee sees* Sissejuhatuse kategoorias oli madala tasemega jutustuste hulk suurim SIM rühmas, mis oli ootamatu tulemus.

### Episood

Teisena vaatlesin lastegruppide jutustuste jagunemist episoodi kategooria eest saadud hinnangute alusel. Selles kategoorias hindasin episoodi terviklikkust ehk seda, kuidas lapsed tõid välja algatava sündmuse (konflikti) ja selle tulemuse (lahenduse). Kõikides lastegruppides esines nii madala, keskmise kui kõrgema taseme episoodide.



Joonis 5. Laste jutustuste jagunemine episoodi kategooriale antud hinnangute alusel

Üle veerandi SIM rühma ja peaaegu pooltel ÜK rühma (43,3%) lastest, kolmandikul (13,3%) SUK rühma ning vaid väikesel osal (3,3%) AK rühma lastest oli narratiivide episood terviklik ja vastas kõrgema taseme narratiivile. Selles oli algatav sündmus (*pall kukub vette*), tegevus (*koer hüppab vette, ujub palli poole*) ja lahendus (*koer saab palli*) ja/või viidati tegelaste sisemistele reaktsioonidele ning plaanidele (*nt koer otsustab palli ära tuua; tüdruk on ehmunud*). Episoodi osas vastas kõrgemale tasemele nt järgnev SUK rühma narratiiv: *koer viskas palli ...veete. ja pärast koer läks võtma palli ja tüdruk mõtles et ta ... taa: läheb sügavale? ja t- ta sureb ära. ja pärast ta tõi pa- palli tüdrukule.*

Kõikides rühmades oli enim keskmise taseme jutustusi. Neis narratiivides oli episood esitatud osaliselt, st konflikt ja lahendus olid esitatud, kuid vähedetailselt – puudus tegelaste

emotsioonide või reaktsioonide kirjeldus. Keskmise taseme jutustus SIM rühmalt, kus episood on esitatud osaliselt: *tüdruk mängib koeraga palli. ja siis kukub pall vette. ja koer koer hüüab vette ja ta toob selle ära. ja siis on jälle pa siis tüdruk võtab talt palli. ja siis koer tuleb ise välja. ja pall on jälle murul*. Antud jutustuses puudub tegelaste reaktsioonide, mõtete ja tunnete kirjeldus.

SUK rühma näide: *tüdruk mängib? koeraga palli. ja siis? nad nad vaatasid et? pall kogemata (...) kukkus vette sisse. ja siis jasiis? koer läks? ää: (...)võtama seda palli sealt välja? ja siis koer andis tüdrukule palli*. Jutustuses on konflikt ja lahendus välja toodud, kuid vähedetailselt.

Madala tasemega jutustusi oli enim AK ja SUK rühmades. Neid iseloomustas pildil kujutatut nimetamine või olid episoodi komponendid esitatud vales järjekorras. SIM ja ÜK rühmas oli nõrgimate jutustuste osakaal pea võrdne (SIM 12%; ÜK 13,3%) nagu ka SUK (26,7%) ja AK rühmas (23,3%).

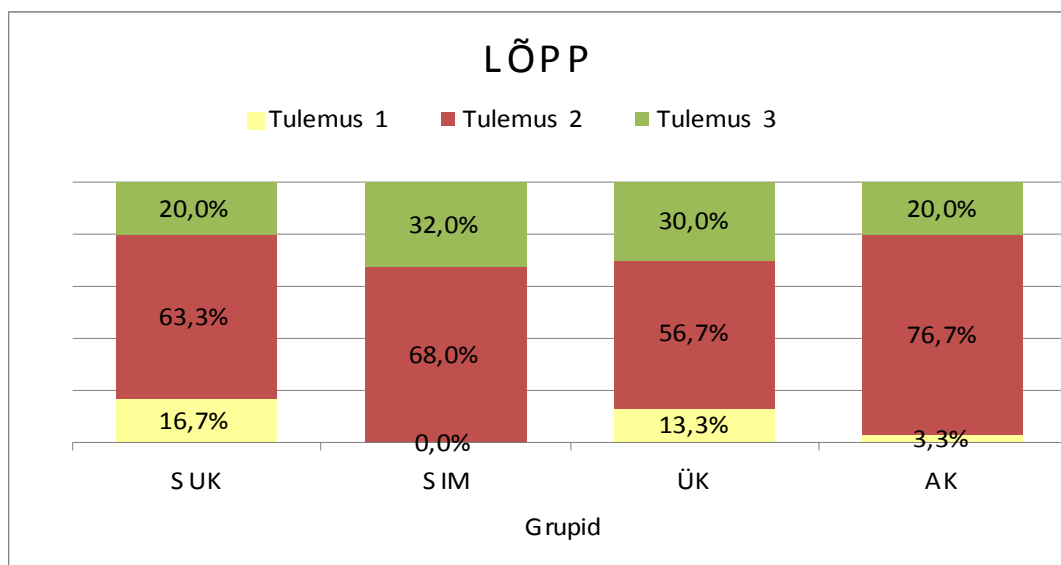
Madala taseme narratiivi esitust episoodi osas iseloomustab järgmine näide SIM rühma lapse jutustusest: *palli mängivad. vette kukkus pall. pani palli ära. siis andis palli tüdrukule*. Laps nimetab vaid pildil kujutatut ning ei lisa omalt poolt midagi sündmuse käigu kirjeldamisel.

### Lõpp

Kolmandana analüüsisin lõpu kategooria osa tulemusi (joonisel 6), milles andsin punkte vastavalt sellele, kui terviklikult suutis laps jutu lõpetada ja viidata mõlema tegelase tunnetele ning reaktsioonidele või pakkus välja omalt poolt lahenduse, mida piltidel ei olnud. Selgus, et kõrge tasemega jutustusi oli sarnasel hulgal SIM (32%) ja ÜK (30%) ning SUK (20%) ja AK rühmal (20%). Lapsed tõid loo lõpus välja mõlema tegelase reaktsiooni (nt *ja siis olid jälle rõõmsad; nad on õnnelik, et pall on; ja siis kohe hakkas rõõmsaks tujuks*). Simultaanse kakskeelsusega laste narratiivide eripäraks oligi suur emotsionaalsus – kirjeldatud oli koera ja tüdruku rõõmu ning lisati ka hüüatusi (*N: siis ütles aa*).

Keskmise taseme narratiivides nimetas lõpu alajaotuses üle poole SIM, SUK ja ÜK rühma lastest ühe tegelase reaktsiooni (*tüdruk oli õnnelik; tüdruk oli rõõmus koera peale*) ja viitasid tulemusele, mis oli pildilt näha (*ja siis ta sai palli kätte; ja siis läks kutsu tüdruku kõrvale; ja pall on jälle murul*). AK rühmas oli keskmise taseme jutustusi lausa ligi kolmveerandil lastest.





Joonis 6. Laste jutustuste jagunemine lõpu kategoriale antud hinnangute alusel

Lõpu kategoriais puudus madalal tasemel kokkuvõtte, iseloomulik oli jutu järsk lõpetamine nii, et kuulaja pidi ise järeldama, et lugu sai läbi. Selliseid jutustusi SIM laste rühmas ei olnud. SUK rühmas aga olid neid kõige rohkem (16,7%): lood lõppesid lausungitega: *ja siis (...)saigi ära; ja parast (...) ä- tegi siis siis; andis pall*. Üllatava tulemuse sai AK rühm, kus vaid (3,3%) jutustustest vastas madalale tasemele.

#### Teemakohasus

Neljandana kirjeldan teemakohasuse kategoria tulemusi lasterühmade kaupa (joonis 7). Jälgisin teemaarenduse, oluliste detailide märkamise ja rõhutamise oskust. Kõrgema taseme lugusid oli SIM rühmas ja ÜK rühmas natuke üle kolmandiku. SUK rühmas oli tulemus kõige nõrgem, AK rühmas parem.

Näide SIM rühma kõrgema tasemega jutustusest: *Pilleriin ja Naksi läksid õue palli mängima ja siis nad viskasid üksteisele palli aga pall kukkus vette ja tüdruk hakkas nutma. aga siis hüppas koer vette ja läks tõi palli ära. ja siis kui pall oli kätte saadud siis tüdruk oli õnnelik*. Antud näites on kõik olulised detailid välja toodud, jutustus areneb ning piltide toeta on võimalik aru saada, mis loos juhtus.

Üle poole kõikide rühmade jutustustest vastasid keskmisele tasemele, mis tähendas seda, et jutustused olid valdavalt teemakohased, kuid lisatud oli ka ebaolulisi detaile või rõhutatud vähemolulisi tegevusi. Näide SIM rühmalt: *koer ja tüdruk mängisid palli. ja siis*



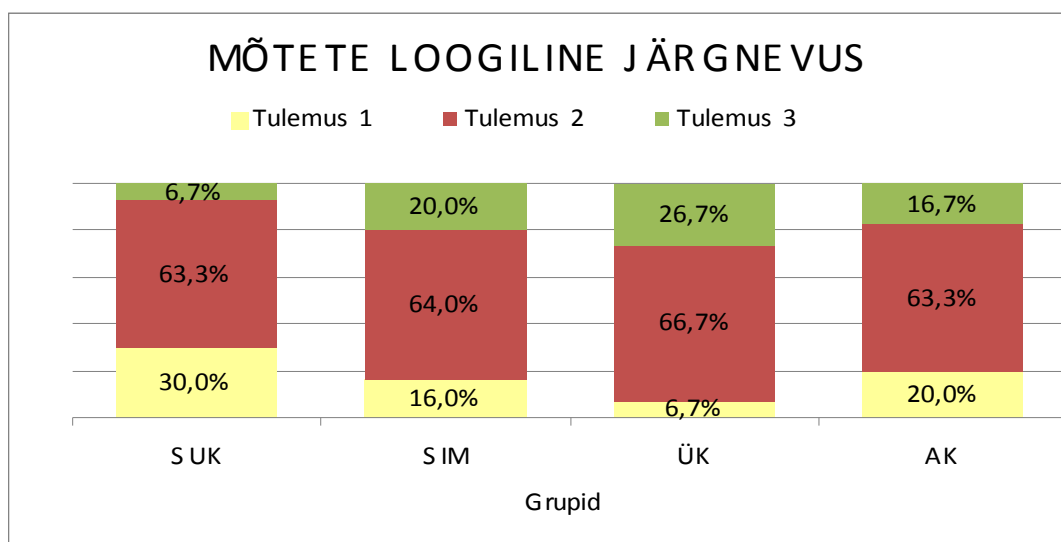
Madala tasemega tulemusi oli kõige rohkem SUK ja AK rühmas. Selliseid jutustusi oli raske mõista, kuna olulist infot oli ära jäetud, esinesid kordused ning teemat ei arendatud edasi. Näide SUK rühma madala tasemega jutustusest: *päi- ke pai- ss- taab. (...) koer ja tüdruk mängivad palli. (...) kukkus pall vet- te. (...) koer hakk- kkas {...} ujuma. (...) ta andis tüdrukule pa- lli.(...) tü- tema (...) pall? (...) andis pall*. Lisaks kordusele on jutustuse teemat raske mõista, sest teemat ei arendata edasi.

Makrostruktuuri viimase tunnusena võrdlesin mõtete loogilise järgnevuse kategooria tulemusi erinevates gruppides (joonis 8).

Kõrgema taseme jutustusi oli kõige enam ÜK rühmas. Kakskeelsetest sai parema tulemuse SIM rühm, kelle jutustustest 20% kuulus analüüsitava kategooria järgi kõrgema taseme hulka. Neis narratiivides ei esinenud mõttelünki, mis oleks takistanud jutustuse mõistmist, nt: *laps koos koeraga mängisid palli. ja siis pall kogemata lendas e: vette. koer ujus palli järele tõi tagasi? ja siis kohe hakkas rõõmsaks tujuks.* SUK rühmas oli kõrgema taseme narratiive vaid 6,7%.

Üle poole nelja rühma narratiividest olid keskmisel tasemel, mis tähendas seda, et esinesid üksikud mõttelüngad, kuid sündmused olid loogiliselt järjestatud. SIM rühma

keskmise taseme jutustuses olid sündmused loogiliselt järjestatud, kuid loos esinevad mõttelüngad, mis raskendas sündmuste jälgimist. Näide: *ennem need mängisid palli? ja siis ... pärast ee ... pall kukkus vette? ja siis läks koer vette? a ve võttis selle palli ära. ja siis ee (...)* see mm: *sai selle palli kätte. siis ta oli väsinud. mm: siis ta tuli veest välja. ämm: koer hüppas talle peale mm? ja tema ja tüdruk kükitas? mm: ja ss: koer oli nii rõõmsalt.*



Joonis 8. Laste jutustuste jagunemine mõtete loogilise järgnevuse kategooriale antud hinnangute alusel

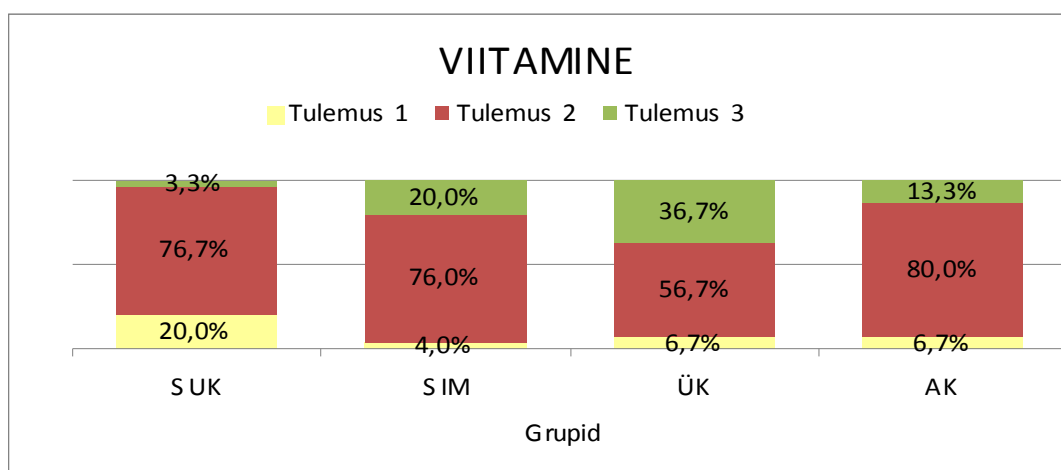
Madala taseme jutustusi oli mõtete loogilise järgnevuse kategoorias kõige rohkem SUK ja AK rühmas, st lapsed kommenteerisid pilte, nimetasid ainult objekte ja kasutasid palju mõttelünki. Madala tasemega jutustusi oli kõige vähem ÜK rühmal. SUK rühma madala taseme loos oli tegemist sündmuse ebaloogilise tõlgendusega: *tudruk mängib (...) koeraga palli. ja pärast ää: kukkus (...) pall vette. ja pärast said nad palli kätte? ja (...) ee: siis (...) õõ: ta viskas jälle sinna ja siis (...) ee: ta tõi tagasi ja pärast pall vist {...}jälle? vist laks sinna (...) mm: vette. ja ja ta hakkas (...) mm: käima (...) ja ta hakkas nutma. ja selle? ja (...) päras said ned kätte ja oligi lõpp.*

Järgnevalt kirjeldan laste jutustuste jagunemist kolme taseme vahel mikrostruktuuri kategooriate osas.

### Viitamine

Viitamise kategoorias (joonis 9) anti punkte vastavalt sellele, kui selge ja arusaadav on viitesuhete võrgustik ja kas laps kasutab viitavaid asesõnu, asemäärsõnu ja sünonüüme kogu loo vältel. Igas grupis jagunesid laste tulemused kolme tasandi vahel ning kõige rohkem saadi keskmise taseme tulemusi.

Kõige rohkem kõrgemaid tulemusi sai ÜK rühm – 36,7% ja kõige vähem oli selliseid jutustusi SUK rühmas – 3,3 %, SIM rühmas olid neid 20%. Kõrgema taseme narratiivis esinev viitesuhete võrgustik oli selge ning arusaadav kogu loo vältel ning tegelastele on viidatud erinevate sõnadega (nt *Kristel – ta – tüdruk*). Toon näite SIM rühma jutustusest: *elas kord Kristel. tal talle meeldis väga koeraga mängida. (...) ühel suvel läks ta koeraga mängima? viskas palli (...) kuid pall kukkus vette. tüdrukul ol väga väga kahju, et pall kukkus vette? kutsu pidi ära tooma kuid ja siis ja siis ta läks? ja siis ta ei saanud välja. kutsu oli väga väga kurb? ja siis olid edasi sõbrad*. Antud näites oli küll mõttelinki, kuid viitamine selge ja arusaadav kogu loo vältel.



Joonis 9. Laste jutustuste jagunemine viitesuhete võrgustiku kategooriale antud hinnangute alusel

Keskmise taseme iseloomustamiseks sobib järgmine SUK rühma jutustus: *koer ja tüdruk mängisid palli. päike paistis? ja siis pall kukkus vette. ja siis koer läks palli järgi? ja tüdruk võttis palli? ja siis koer ise tuli välja*. Selles näites on arusaadav, kellest ja millest räägitakse, kuid laps ei kasuta erinevaid samaviitelisi sõnu sidususe saavutamiseks.

Madala taseme jutustustes liialdavad lapsed asesõnadega, tihti ei arvestata kuulajaga. Kõige enam esines viitamise kategooria alusel madala taseme jutustusi SUK rühmas. Näide

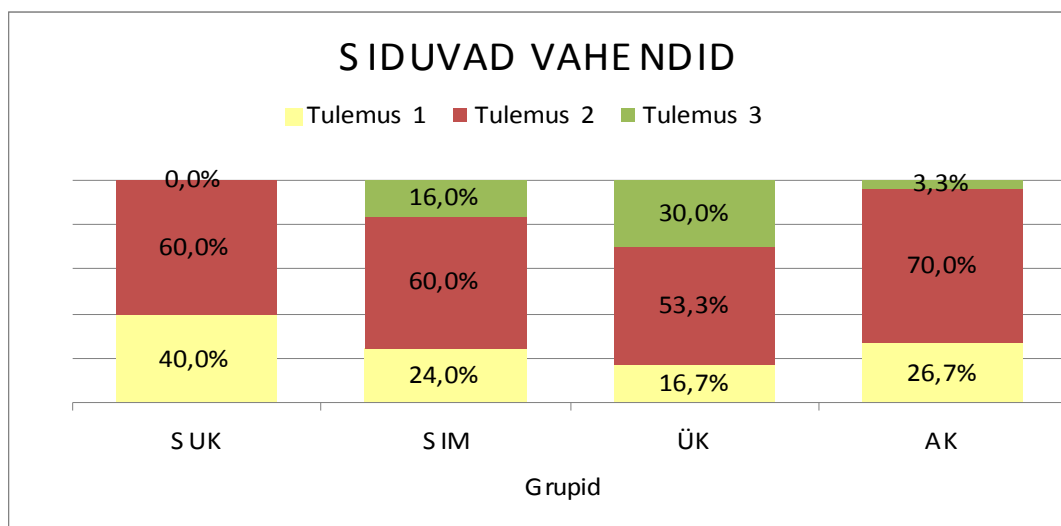
narratiivist: *et ta viskas? aga ta ei saanud kätte. siis kukkus vette? ja siis ta korrastas. ja siis ee ta läks ujuma? sai kätte oli väsinud? ja siis läks ee (...) juurde.* Selles narratiivis jäid loo alguses mainimata tegelased ja liialdatud on asesõnadega, mistõttu pole kogu loo vältel võimalik aru saada (piltide toeta), kellest räägitakse.

### Siduvad vahendid

Järgnevalt analüüsisin siduvate vahendite kategooriat (joonis 10). Hindasin narratiivide sidususevahendite (sidesõnad, kohta- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) kasutamise varieeruvust ning õigsust. Parimad tulemused antud kategoorias sai ÜK rühm, sest kõrgema taseme jutte oli ligi kolmandik. SUK rühmas kõrgema tasemega jutustused puudusid. SIM rühmas olid neid 16 %.

Kõrgema tasemega jutustust iseloomustab järgnev SIM rühma lugu: *Pilleriin ja Naksi läksid õue palli mängima. ja siis nad viskasid üksteisele palli aga pall kukkus vette ja tüdruk hakkas nutma. aga siis hüppas koer vette ja läks tõi palli ära. ja siis kui pall oli kätte saadud siis tüdruk oli õnnelik.* Selles näites oli kasutatud järgmisi erinevaid sidendeid: ajalised (*siis, ja siis, aga siis*) ning vastandavad (*aga*).

Enamik rühmade tulemustest olid keskmisel tasemel, st lapsed kasutasid ühesuguseid sidendeid või ei kasutatud osalause ühendamiseks sidendeid üldse.



Joonis 10. Laste jutustuste jagunemine siduvate vahendite kasutamise kategooriale antud hinnangute alusel

Keskmise tasemega jutustusi iseloomustab järgmine SUK rühma jutustus: *esimest kord nad mängisid õues pallis. (...) koer oli (...) väike aga tüdruk oli suur. (...) koer ei saanud püüa palli aga pall lendas (...) ee- vesil (...) mm- (...) mis se oli (...) vesile. (...) aga koer (...) palju läks (...) minema aga koer ei (...) püüja seda kinni. (...) ja äkki oli gi (...) pall (...) ee- murul peal (...) mu- muru peal? ja saadas palli ja oligi pall muru peal. (...) ja sis tüdruk ütles (...) oi mitte tüdruk aga (...) mis se nimi oli (...) panen Karinaks (...) ja Karina ütles ütleks hea koe (...) hea se panen ta nimeks koera Tokster (...) hea Tokster. Osalause ja lausungite ühendamiseks oli kasutusel ajalised sidesõnad *ja; ja siis; ja äkki* ning lisaks vastandav sidesõna *aga*. Esineb sõna *palli* kordusi, mille asemel võiks näiteks kasutada asesõna.*

Madala tasemega jutustuste hulk oli suurim SUK rühmas (40%); SIM rühmas oli neid vähem, kuigi ligi veerand jutustustest sai madala hinnangu.

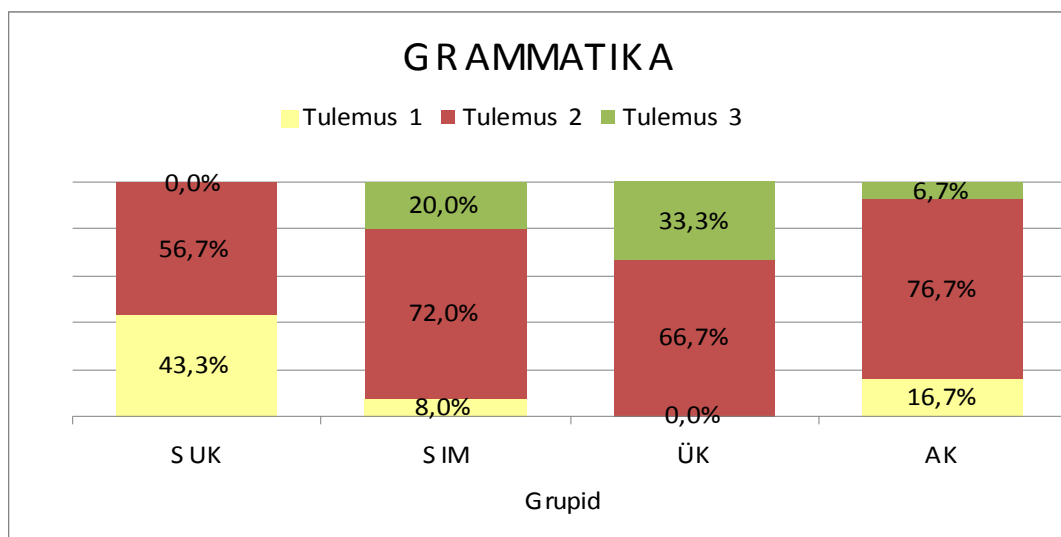
Madala taseme narratiivi näiteks sobib SUK rühma narratiiv, kus laps ei kasutanud sidendeid lausungite ühendamiseks: *tüdruk mängi koera palli. (...) kukkus (...) pall (...)v- vett. (...) tüdruk (...) nuttab? (...) koer tuleb (...) pall-li. (...) koer anna tüdruk (...) pal- li (...) tüdruk kallikalli koer. (...) ja mm- tüdruk ja koer mängivad.*

### Grammatiline õigsus

Viimasena analüüsisin grammatilise õigsuse kategooria osas lasterühmade narratiivide jaotumist kolme taseme vahel (joonis 11). Grammatiliselt õigete liht- ja liitlausungite ning põimlause konstruktsioonide kasutamist esines kõige sagedamini ÜK rühmas. SIM rühmas oli kõrgema taseme jutustusi 20%. SUK rühmas grammatiliselt kõrgel tasemel lugusid ei olnud ning AK rühmas oli vaid 6,7%. Näide SIM rühma kõrge tasemega jutustusest grammatilise õigsuse kategoorias: *Pilleriin ja Naksi läksid õue palli mängima. ja siis nad viskasid üksteisele palli aga pall kukkus vette ja tüdruk hakkas nutma aga siis hüppas koer vette ja läks tõi palli ära. ja siis kui pall oli kätte saadud siis tüdruk oli õnnelik. Jutus on kasutatud sh rind- ja põimlausekonstruktsiooni.*

Keskmisel tasemel jutustuste osakaal oli antud kategoorias kõige suurem. Lapsed kasutasid vähelaiendatud liht- ja ahellausungeid, esines ka üksikuid agrammatisme.

Näiteks SIM rühma jutt: *tüdruk ja koer mängisid palli. pall kukkus vette ja na koer oli õnnetu siis läks pallile järgi. tüdruk vaatas. ja siis koer ei jõu ei jõudnud enam ujuda. tüdruk sai palli kätte. andis koerale. ja koer sai ka välja. ja siis nad olid (...) kõik korras. Antud näites kasutab laps valdavalt vähelaiendatud lihtlausungeid ja ahellausungeid.*



Joonis 11. Laste jutustuste jagunemine grammatilise õigsuse kategooriale antud hinnangute alusel

Ligikaudu pooled SUK lastest (43,3%) kasutasid jutustustes ahellauseid ning agrammatilisi baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid. Jutustustes esines mitmeid süntaktilisi, morfoloogilisi ja morfofonoloogilisi vigu ning lugu oli keeleliselt algelisel tasemel. Need jutustused olid seega madalal tasemel. Kõige enam oli madala taseme jutustusi SUK rühmas, SIM grupis oli selliseid jutustusi 8% ja AK rühmas poole rohkem. Eakohase arenguga ÜK laste hulgas madala tasemega jutustused puudusid. Näiteks madala taseme SUK rühma jutustus, mis koosneb valdavalt agrammatilistest lausungitest, on järgmine: *koer tahtis pihta? tüdruk viskas? pall (...) läks vette? koer tahtis (...) püüda ve-(...)ve- palli. koer läks vette? ja siis? (...) toob tagasi palli. tüdruk võtab (...) pall(...) oli rohi peal (...) prast (...) tüdruk oli (...) rohi peal istus. preast kutsu oitsis.*

#### *SUK, SIM, ÜK, ja AK rühmade jutustuste kategooriate vahelised seosed*

Jutustuse komponentide omavahelise seose analüüsiks arvutasin Spearman'i korrelatsioonikordaja  $p$  (loe roo), kuna astakorrelatsioon eeldab järjestikaskaalat ja ei eelda normaaljaotust. Analüüsil loen tugevaks seoseks seose, mille korral  $p > 0.7$ ; mõõdukaks  $0.7 > p > 0.3$  ja nõrgaks seoseks  $p < 0.3$  (Tähtinen, 1993).

#### *SUK rühm*

Suktsesiivse kakskeelsusega laste jutustuste makrostruktuuri kategooriate vahel avaldus kõige tugevam statistiliselt oluline seos (vt. tabel 5) teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse ( $p = ,810$ ) vahel.

Tabel 5. *SUK rühma narratiivi kategooriate vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga n=30*

		SISS.	EPIS.	LÖPP	TEEMA	JÄRGN.	VIIT.	SIDUV.	GRAMM.
Spearman's rho	SISS.								
	EPIS.	,273							
	LÖPP	,009	,552**						
	TEEMA	,251	,523**	,476**					
	JÄRGN.	,057	,599**	,627**	,810**				
	VIIT.	,324	,287	,144	,459*	,392*			
	SIDUV.	,019	,387*	,381*	,207	,389*	,299		
	GRAMM.	,364*	,365*	,268	,722**	,513**	,575**	,247	

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Mõõdukas statistiliselt oluline seos oli lõpu -kategooria ja mõtete loogilise järgnevuse ( $p = ,627$ ), episoodi ja mõtete loogilise järgnevuse ( $p = ,599$ ), episoodi ja lõpu ( $p = ,552$ ) ning episoodi ja teemakohasuse ( $p = ,523$ ), lõpu ja teemakohasuse ( $p = ,476$ ) vahel.

Mikrostruktuuri kategooriate vahel avaldus mõõdukas statistiliselt oluline seos viitamise ja grammatilise õigsuse ( $p = ,575$ ) kategooria vahel.

Makro- ja mikrostruktuuri kategooriate vaheline kõige tugevam seos avaldus teemakohasuse ja grammatika ( $p = ,722$ ) ja mõtete loogilise järgnevuse ja grammatika ( $p = ,513$ ) vahel. Ülejäänud kategooriate vahel esinesid nõrgad kuni mõõdukad seosed.

### *SIM rühm*

Tabelist 6 on näha, et statistiliselt oluline kõige tugevam makrostruktuuri komponentide vaheline seos oli episoodi ( $p = ,849$ ) ja teemakohasuse, sissejuhatuse ja teemakohasuse ( $p = ,736$ ); lõpu ning teemakohasuse ( $p = ,708$ ) vahel. Ka makrostruktuuri ülejäänud kategooriate vahel esines mõõdukas seos.

Tabel 6. *SIM rühma narratiivi kategooriate vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga n = 25*

		SISS.	EPIS.	LÖPP	TEEMA	JÄRGN.	VIIT.	SIDUV.	GRAMM.
Spearman's rho	SISS.								
	EPIS.	,658**							
	LÖPP	,608**	,699**						
	TEEMA	,736**	,849**	,708**					
	JÄRGN.	,493*	,621**	,530**	,654**				
	VIIT.	,459*	,585**	,511**	,442*	,549**			
	SIDUV.	,585**	,613**	,624**	,449*	,316	,463*		
	GRAMM.	,601**	,514**	,514**	,529**	,623**	,445*	,647**	

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$



Mikrostruktuuri komponentidest esines kõige tugevam omavaheline seos siduvate vahendite ja grammatika ( $p = ,647$ ) kategoorias. Makro- ja mikrostruktuuri komponentide vahel esines kõige tugevam seos lõpu ja siduvate vahendite ( $p = ,624$ ) ning mõtete loogilise järgnevuse ning grammatika vahel ( $p = ,623$ ) – mõlemal juhul oli seos statistiliselt oluline mõõdukas seos.

### ÜK rühm

Ükskeelsete laste jutustuste makrostruktuuri komponentide vahel ilmnes (tabel 7) tugev statistiliselt oluline seos episoodi ja teemakohasuse ( $p = ,800$ ) vahel. Episoodi ja lõpu ( $p = ,556$ ), episoodi ja mõtete loogilise järgnevuse ( $p = ,673$ ), jutustuse lõpu ja teemakohasuse ( $p = ,507$ ) ning mõtete loogilise järgnevuse ( $p = ,484$ ) kategooria vahel oli mõõdukas.

Ülejäänud seosed makrostruktuuri erinevate kategooriate vahel osutusid nõrgaks.

Mikrostruktuuri komponentidest olid mõõdukalt seotud viitamise ja siduvate vahendite kategooria ( $p = ,592$ ).

Makro- ja mikrostruktuuri komponentide vahelised statistiliselt olulised kõige tugevamad - mõõdukad seosed esinesid lõpu ja viitamise ( $p = ,535$ ) ning lõpu ja siduvate vahendite ( $p = ,579$ ) vahel.

Tabel 7. ÜK rühma narratiivi kategooriate vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga  $n = 30$

		SISS.	EPIS.	LÖPP	TEEMA	JÄRGN.	VIIT.	SIDUV.	GRAMM.
Spearman's rho	SISS.								
	EPIS.	,304							
	LÖPP	,296	,556**						
	TEEMA	,307	,800**	,507**					
	JÄRGN.	,099	,673**	,484**					
	VIIT.	,463**	,447*	,535**	,469**	,455*			
	SIDUV.	,034	,441*	,579**	,332	,394*	,592**		
	GRAMM.	,000	,411*	,391*	,300	,257	,275	,307	

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

### AK rühm.

Alakõnega laste jutustuste makrostruktuuri kategooriate vaheline seos (tabel 8) oli kõige tugevam teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse osas ( $p = ,809$ ).

Mikrostruktuuri osas olid olulised statistilised seosed viitamise ja siduvate vahendite kategooria ( $p = ,508$ ) ning siduvate vahendite ja grammatika ( $p = ,597$ ) vahel.

Tabel 8. AK rühma narratiivi kategooriate vahelised seosed väljendatuna Spearman'i korrelatsioonikordajaga  $n = 30$

	SISS.	EPIS.	LÖPP	TEEMA	JÄRGN.	VIIT.	SIDUV.	GRAMM.
Spearman's SISS.								
rho EPIS.	,425*							
LÖPP	,608**	,444*						
TEEMA	,500**	,577**	,465**					
JÄRGN.	,469**	,429*	,500**	,809**				
VIIT.	,376*	,231	,246	,674**	,629**			
SIDUV.	,112	,228	,330	,544**	,437*	,508**		
GRAMM.	,186	,371*	,230	,620**	,477**	,348	,597**	

Märkus: Statistilised olulised seosed \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Makro- ja mikrostruktuuri komponentide vahel oli tugevaim seos teemakohasuse ja viitamise ( $p = ,674$ ), mõtete loogilise järgnevus ja viitamise ( $p = ,629$ ) ning teemakohasuse ja grammatika ( $p = ,620$ ) vahel.

Kokkuvõttes võib öelda, et tugevamad seosed avaldusid SIM ja ÜK laste jutustuste kategooriate vahel, nõrgemad SUK ja AK jutustustes. Tugev statistiliselt oluline seos esines suhtsesiivse kakskeelsusega laste jutustustes teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse, ning teemakohasuse ja grammatika vahel. Simultaanse kakskeelsusega laste rühma jutustustes ilmnisid statistiliselt olulised tugevad seosed episoodi ja teemakohasuse, sissejuhatuse ja teemakohasuse ning lõpu ja teemakohasuse vahel. Ükskeelsete laste jutustustes olid kõige tugevamalt seotud episood ja teemakohasus ning alakõnega laste jutustustes teemakohasus ja mõtete loogiline järgnevus.

### Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada 6-aastaste simultaansete ja suhtsesiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskust pildiseeria alusel.

Töös uurisin eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustuse "Pallilugu" abil kakskeelsete laste jutustamisoskusi ja võrdlesin kogutud materjali eakohase arenguga 5–6-aastaste ükskeelsete ning sama vanade ükskeelsete alakõnega laste omaga. Jutustuste hindamine on hindaja jaoks mahukas töö, mille tulemusel peaks saama teada, milliseid osaoskusi on vaja arendada ja missugune on jutustamisoskuse üldine tase. Jutustamisoskus on oluline kooliedukuse näitaja, mistõttu juhised selle arendamiseks on lasteaiadpetajale olulised. Jutustamisoskusest tervikliku pildi saamiseks tuleks hinnata narratiivi makro- ja

mikrostruktuurinäitajaid koos, kuna mõlemad tasandid on omavahel tihedalt seotud (Soodla, 2009).

Minu magistritöös on kasutatud Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), milles on arvestatud nii jutugrammatika komponente (Stein, Glenn, 1979), narratiivi semantilist koherentsust kui ka siduvate vahendite kasutamist, viitamist ning teksti grammatilist õigsust.

**Esiteks eeldasin, et simultaanse kakskeelsusega laste (SIM) narratiivid on makro- ja mikrostruktuurilt sarnased ükskeelsete (ÜK) eakaaslaste jutustustega.** Võrreldes kahe rühma makro- ja mikrostruktuuri üldtulemusi, selgus, et tulemused ei olnud statistiliselt oluliselt erinevad, mis annab alust arvata, et antud lasterühmad on jutustamise tasemelt sarnased. Samuti ei ilmnenud statistiliselt olulist erinevust kahe rühma tulemustes üksikute hinnatavate kategooriate kaupa. Seega sai esimene hüpotees kinnitust. Nimetatud tulemus ei kinnitanud Uibo (2013) töö tulemusi, kus statistiliselt olulised erinevused ilmnid simultaansete kakskeelsete ja eakohase arenguga ükskeelsete laste jutustuste makro- kui ka mikrostruktuuri üldtulemuste osas. Arvan, et nimetatud kahe uuringu tulemuste erinevus võis olla tingitud valimi suurusest. Mida suuremad on valimid, seda lähemal asuvad nende keskväärtused üldkogumi keskväärtusele ning seda väiksem on standardviga. Mõlemas uuringus olid uuritavate rühmad küllaltki väikesed: Uibo uuringus alla kahekümne lapse kummaski rühmas, minu uuringus 25 SIM ja 30 ÜK last. Kakskeelsed lapsed moodustavad heterogeense rühma, sest lisaks keelelisele võimekusele mõjutab nende keelelist arengut ka keelekeskkond, st kui palju nad kumbagi keelt kuulevad ja saavad kasutada. Et nüüd on olemas kahe uuringu erinevad tulemused, vajaks valimi valik järgnevates uuringutes enam tähelepanu.

Minu uurimuse tulemus kinnitab ka Pearson'i (2002, viidatud Iluz-Cohen, Walters, 2011) andmeid, mille kohaselt ei ilmnenud kahe lasterühma, s.o kakskeelsete ja ükskeelsete laste narratiivide elementide (jutu struktuur, informatsioon, jutustaja hinnangud, ajalised seosed) kasutuse osas erinevusi. Arnek (2007) leidis oma uurimuses, et ükskeelsete kuueaastaste jutustustes on üldjuhul olemas algus, teemaarendus ja lõpetus, millest uurija järeldas, et kuueaastaste laste jutustused on suhteliselt terviklikud ja kuulajatele arusaadavad.

Vaadates täpsemalt kahe rühma jutustuste jaotumist kolme taseme vahel, st kõrge, keskmine ja madal tase, selgus, et üldiselt jagunesid jutustused küllaltki sarnaselt. Sissejuhatuse kategoorias oli SIM rühmas ootamatult palju madala taseme jutustusi. Nimetatud tulemus võis olla juhuslik või peegeldada seda, et lastega ei tehta lasteaias teadlikku ja läbimõeldud tekstiloomes oskuste arendustööd. Lõpu kategoorias oli nt ÜK rühmas rohkem madala taseme jutte kui SIM rühmas. Ka see tulemus võis olla juhuslik.

Edaspidi soovitan jutustuste analüüsi jaoks koguda andmeid ka selle kohta, kui sageli, kuidas ja kas üldse lasteaias jutustamisoskusega tööd tehakse.

**Teises hüpoteesis eeldasin, et suksessiivse kakskeelsusega laste (SUK) narratiivid on makro- ja mikrostruktuurilt sarnased kõnepuudega laste (AK) loodud jutustustega.**

Lähtudes arvamusest, et kakskeelne koolieelik, kes on teise keelega kokku puutunud vaid mõne aasta, sarnaneb oma keeleoskuse/ kõneloomes tasemelt alakõnega lapsele (Paradis, 2010), võis eeldada, et suksessiivsetel kakskeelsetel ja alakõnega lastel on analoogseid eripärasid tekstiloomes. Kirjanduse andmetel AK laste narratiiviloomes hilineb, võrreldes eakohaselt arenenud lastega, nende jutustused sisaldavad sisult lihtsaid episoodikomponente (Botting, 2002) ning neis on vähem kompleksseid lausungeid, rohkem morfoloogilisi ja süntaktilisi vigu. Kahe lasterühma (SUK ja AK) jutustuste makro- ja mikrostruktuuri üldtulemuste võrdlus minu uuringus näitas nende tasemetes olulist erinevust. Seega ei saanud teine hüpotees kinnitust. SUK ja AK lasterühmade tulemus jutustuste üksikute kategooriate osas aga erines oluliselt vaid mikrostruktuuri tasandi grammatilise õigsuse kategoorias. Üldtulemuste poolest olid seega kahe rühma jutustused erinevad. Ehkki üksikute kategooriate kaupa jutustusi võrreldes erinevused ei ilmnunud (v.a grammatika kasutus), loen tulemuste tõlgendamisel olulisemaks koondtulemusi. Minu uuringu tulemused ei kinnita seega täielikult ka Iluz-Cohen ja Walters'i (2011) uuringu tulemusi. Autorid võrdlesid ükskeelsete kõnepuudega laste jutustamisoskust suksessiivse kakskeelsusega laste oskustega ja leidsid, et kahe rühma narratiivide makrostruktuuris erinevust ei olnud, küll aga eristusid lapsed mikrostruktuuri tasandil ehk kakskeelste laste jutustused olid grammatiliselt paremal tasemel.

Vaadates SUK ja AK laste jutustuste jaotumist kolme taseme vahel, selgus, et SUK laste rühmas oli kõikide kategooriate, v.a sissejuhatuse osas, rohkem madala taseme jutustusi kui AK rühmas. Ootamatu tulemus ilmnis grammatika kategoorias, kus SUK lastel oli madala taseme jutustusi pea kolm korda rohkem kui AK lastel. Meenutan, et selles kategoorias esines lasterühmade tulemuste vahel ka statistiliselt oluline erinevus. Võib oletada, et AK lastega tegelevad nii grammatiliste oskuste kui ka tekstiloomes oskuste kujundamisega logopeedid, millega võib selgitada nende paremaid tulemusi, võrreldes suksessiivse kakskeelsusega laste tulemustega, ehkki viimased olid eakohase arenguga.

**Kolmandaks eeldasin, et simultaanse kakskeelsusega laste (SIM) ja suksessiivse kakskeelsusega laste (SUK) narratiivid on nii makro- kui mikrostruktuuri näitajate tasemelt erinevad.**

Nimetatud hüpoteesi püstitasin, lähtudes teadmisest, et valimisse haaratud simultaanse kakskeelsusega lapsed on eesti keelega kokku puutunud umbes kuus aastat, suksessiivse kakskeelsusega lapsed vaid kaks-kolm aastat. Võrreldes kahe rühma makro- ja mikrostruktuuri üldtulemusi, selgus, et makrostruktuuri osas statistiliselt olulist erinevust ei olnud, küll aga ilmnis statistiliselt oluline erinevus mikrostruktuuri kategooriate tasandil. SIM ja SUK tulemustes jutustuste hindamisskaala üksikute kategooriate osas ilmnis statistiliselt oluline erinevus episoodi, teemakohasuse, viitamise ja grammatika osas. Seega sai kolmas hüpotees kinnituse vaid osaliselt: SUK ja SIM laste jutustused olid sarnased makrostruktuurilt, kuid erinevad mikrostruktuurilt.

Iluz-Cohen ja Walters (2011) märgivad, et narratiivi struktuurielementide kasutus ja keelelised oskused (mikrostruktuuri tasand) jutustamisel on küllaltki sõltumatud muutujad. Nimetatud väide võib aidata selgitada ka minu uuringus saadud tulemust. Et suksessiivse kakskeelsusega laste eesti keele oskus on alles kujunemisjärgus, olid nende jutustused mikrostruktuurilt märgatavalt nõrgemad kui simultaanse kakskeelsusega lastel. Samas ei mõjutanud mikrostruktuuri tasandi nõrkus ilmselt narratiivide vormistust makrostruktuuri tasandil. Võrreldes SIM ja SUK laste jutustuste jaotumist kolme taseme vahel, selgus, et kõikide hinnatavate kategooriate osas oli SIM rühmas kõrge tasemega jutustusi rohkem kui SUK rühmas. Madala taseme jutustusi oli seega rohkem SUK rühmas, sh oli madala tasemega jutustuste osakaal nimetatud rühmas küllaltki suur, jäädes erinevates kategooriates 16,7 % ja 43,3 % vahele. SIM rühma jutustustest vaid väike osa olid madala taseme jutustused, v.a sissejuhatuse kategooria, kus SIM rühma narratiividest üllatuslikult 40% algas ilma sissejuhatava lauseta või ei nimetatud loo tegelasi. Samas ei olnud SIM rühmas ühtki jutustust, mis oleks saanud madalaima hinnangu lõpu kategoorias.

**Neljandaks eeldasin, et laste jutustuste makro- ja mikrostruktuuri kategooriate tulemused on seotud.**

Tulemustest selgus, et tugevamad seosed kategooriate vahel avaldusid SIM ja ÜK laste jutustustes, nõrgemad SUK ja AK jutustustes.

SIM rühma jutustuste kategooriate vahelised seosed olid kõige tugevamad sissejuhatuse ja teemakohasuse, episoodi ja teemakohasuse ning lõpu ja teemakohasuse vahel ehk jutustus, milles oli korrektne sissejuhatuse ja lõpp, oli ka teemakohane. Seega avaldusid tugevaimad seosed makrostruktuuri komponentide vahel.

Kategooriatevahelised seosed SUK rühmas olid kõige tugevamad teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse ning teemakohasuse ja grammatika vahel. Järelikult olid

teemakohastes jutustustes mõtted loogiliselt järjestatud ning need jutud olid ka grammatiliselt paremal tasemel.

ÜK rühma narratiivide kategooriate vahelised tugevad statistiliselt olulised seosed avaldusid episoodi ja teemakohasuse vahel ehk narratiivid, mis olid episoodi struktuurilt terviklikud ja selgelt lõpetatud, olid ka teemakohased. Ka Trei (2011) tööst selgus, et eakohase arenguga ükskeelsete laste grupis avaldus tugev positiivne seos episoodi terviklikkuse ja teemakohasuse, aga ka sidususe ja grammatika kategooriate vahel. Trei järeldas, et episoodi struktuurilt terviklik jutustus oli ühtlasi teemakohasem ning mida rohkem siduvaid vahendeid laps kasutab, seda grammatiliselt keerukam ja õigem on jutustus. AK rühma tugevaimad seosed olid teemakohasuse ja mõtete loogilise järgnevuse vahel. Ka Trei (2011) uuringus oli primaarse alakõnega laste jutustustes kõige tugevamini seotud teemakohasus ja mõtete loogiline järgnevus, aga ka viitamine ning grammatika. Trei (2011) tulemused langesid seega osaliselt kokku minu uuringu tulemustega.

Kuigi kategooriatevahelised statistiliselt olulised seosed lasterühmades olid erinevad, järeldan, et makro- ja mikrostruktuuri tasandite tulemused on omavahel seotud. Vaid üksikud kategooriatevahelised seosed olid nõrgad ning statistiliselt mitteolulised. Seega sai neljas hüpotees kinnitust. Nimetatud tulemus kinnitab Soodla et al., (2009) andmeid, mille kohaselt on narratiivi makro- ja mikrostruktuurinäitajad omavahel seotud.

Magistritöö väärtus seisneb kahe erineva kakskeelsuse tüübiga laste tekstiloomes oskuste uurimises ning esmaste tulemuste esitamises. Kakskeelse lapse kõnearengu hindamiseks on olulised teadmised selle kohta, milliseid osaoskusi on vaja arendada ja missugune on jutustamisoskuse üldine eeldatav tase, kui lapsed kasutavad kodus kahte keelt sünnist saati või hakkavad eesti keelt omandama alles lasteaia umbes kolme aasta vanuses. Tulemuste usaldusväärsust tuleks siiski edaspidi kontrollida suuremal ja homogeensemal kakskeelsete laste valimil. Jutustuste hindamine on küllaltki subjektiivne, sest sõltub hindaja kogemusest. Objektiivsete hindamistulemuste tagamiseks soovitatakse kindlasti jutustusi hinnata mitmel hindajal. Kakskeelsete laste jutustamisoskuse tasemest parema ülevaate saamiseks peaks kasutama ka erinevaid hindamisviise - nii vahendatud kui vahendamata jutustusi - ning erinevat jutustamisainest (isiklik kogemus, pildiseeriad, olupildid).

### Kasutatud kirjandus

- Adamka, A. (2008) *6-8 aasta vanuste laste suulise jutustuse makrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Arnek, P. (2007). *Viie ja kuueaastaste eakohase arenguga laste vahendatud ja vahendamata tekstiloomes*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Bae, J. (2007). Development of English Skills Need Not Suffer as a Result of Immersion: Grades 1 and 2 Writing Assessment in a Korean/English Two-Way Immersion Programme. *Language Learning*, 57 (2), 299-332.
- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Fourth Edition.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 1-22.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335- 351.
- Ellis, C., Rosenback, J.C., Rittman, M.R., Boylstein, C.A. (2005). Recovery of cohesion in narrative discourse after left-hemisphere stroke. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 42(6), 737-746.
- Fiestas, C. E., Peña, E. D. (2004). *Narrative Discourse in Bilingual Children: Language and Task Effects*. University of Texas at Austin.
- Glenn, C. G., Stein, N. L. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*. R.O.Freedle (ed) Ablex.
- Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. *Eripedagoogika*. 26, lk. 40-46.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine. *Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hall, N. (1998). Young Children as Storytellers. *From Facilitating Preschool Literacy*. International Reading Association. Külastatud aadressil <http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/0872071871.6&F=bk187-6-Hall.pdf>.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1997). *Cohesion in English*. English Language Series 9. New York: Addison Wesley Inc.
- Harding, E., Riley, P. (1999) *The bilingual family*. Cambridge University.
- Hassinen, S. (2002) Simultaneous bilingualism. Closely related languages Estonian and

- Finnish side by side Department of Finnish, Saami and Logopedics, University of Oulu, P.O.Box 1000, FIN-90014 University of Oulu, Finland.
- Iluz-Cohen, P., Walters, J. (2011). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1), 58-74. press.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu Ülikooli Kirjastus
- Kuuseoja, M. (2008). Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloom: jutustuste terviklikkus ja sidusus. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Labov, W. (2001). *Narrative pre- construction*. Külastatud aadressil [www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/NPC.pdf](http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/NPC.pdf).
- Labov, W (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax, *Language in the Inner City*. Philadelphia, 1972, lk 360.
- U.M. Quasthoff, E. Gülich (2006) *Narrative Analysis*. Külastatud aadressil [http://books.google.co.uk/books?id=b3sTMBKfbO4C&pg=PA1295&lpg=PA1295&dq=Quasthoff+g%C3%BCllich+1985&source=bl&ots=ZKO\\_7OEUKt&sig=TS\\_NmNAawhy1WSa2i5cDXgq9EGA&hl=en&sa=X&ei=r0qxT\\_OCF6i-0QXrhOSdCQ&ved=0CF0Q6AEwCQ#v=onepage&q=Quasthoff%20g%C3%BCllich%201985&f=false](http://books.google.co.uk/books?id=b3sTMBKfbO4C&pg=PA1295&lpg=PA1295&dq=Quasthoff+g%C3%BCllich+1985&source=bl&ots=ZKO_7OEUKt&sig=TS_NmNAawhy1WSa2i5cDXgq9EGA&hl=en&sa=X&ei=r0qxT_OCF6i-0QXrhOSdCQ&ved=0CF0Q6AEwCQ#v=onepage&q=Quasthoff%20g%C3%BCllich%201985&f=false).
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997) Narrative Analysis: Oral Version of Personal Experience, in: *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates), 3-38. Külastatud aadressil <http://www.clarku.edu/~mbamberg/LabovWaletzky.htm>.
- Lindström, L. (2000) . *Narratiiv ja selle sõnajärg*. Keel ja Kirjandus 3 lk.190- 200.
- Minami, M. (2008) *Telling good stories in different languages*. San Francisco Ülikool.
- Mäesaar, K. (2010) *Narratiivi loomeoskused 5–6-aastastel lastel*. Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge University Press.
- Padrik, M. (2001). Laiendatud lihtlause moodustamise oskus alakõnega koolieelikutel. *Töid eripedagoogikas XVI*, lk. 46- 47, Tartu Ülikooli Kirjastus.



- Padrik, M. (2011). Spetsiifilise kõnearengupuudega Eesti laste sõnamoodustusoskus. Doktoritöö kokkuvõte. *Eripedagoogika* Nr.36, aprill 2011, lk 58- 63.
- Paradis, J. (2010) *The interface between bilingual development and specific language impairment*. University of Alberta, Applied Psycholinguistics 31 (227- 252).
- Rannut, Ü. (2003). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Ripich, D.N.,Griffith, P.L. (1988) Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Struktüre, Cohesion, and Propositions. *Journal of Learning Disabilities*.
- Ruul, R. (2009) *5–6-aastaste laste jutustuse sidusus ja selle hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Trei, M. (2011) *5–6-aastaste laste narratiivsed oskused ja nende hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Tvingstedt, A-L.; Drakenberg,M.; Eva Morgan,E. (2009) Ett försök med tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska. MALMÖ HÖGSKOLA , Lärarutbildningen 2/2009. Külastatud aadressil [http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/9490/RoU%202\\_09%20MUEP.pdf;jsessionid=08B77FB7E1277E5F7586A034A1672B85?sequence=1](http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/9490/RoU%202_09%20MUEP.pdf;jsessionid=08B77FB7E1277E5F7586A034A1672B85?sequence=1).
- Uchikoshi, Y. (2005). *Narrative Development in Bilingual Kindergarteners: Can Arthur Help? Harvard University. Graduate School of Education*. Külastatud aadressil [www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=pubmed&uid=15910155&cmd=showdetailview&indexed=google](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=pubmed&uid=15910155&cmd=showdetailview&indexed=google).
- Uibo, E (2013) Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus “Palliloo” pildiseeria alusel. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Simoncini, M. (2004) *Att leva som ett tvåspråkigt barn*. En studie om tvåspråkighet med speciellt fokus på spansktalande barn i Sverige. Gymnasielärarexamen, Allmänna Utbildningsområdet. Pedagogiska Institutionen Külastatud aadressil [https://www.google.com/search?client=gmail&rls=gm&q=Simoncini%2C%20M.%20\(2004\)%20Att%20leva%20som%20ett%20tv%C3%A5spr%C3%A5kigt%20barn&gmexp=c](https://www.google.com/search?client=gmail&rls=gm&q=Simoncini%2C%20M.%20(2004)%20Att%20leva%20som%20ett%20tv%C3%A5spr%C3%A5kigt%20barn&gmexp=c).
- Shapiro, L, R; Hudson, J. A. (1991) Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, Vol 27(6), Nov 1991, 960-974.

- Soodla, P. Kikas, E. Pajusalu, R. Adamka, A. Parm, S. (2009) Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat* 6, lk. 277-296.
- Teiter, Tuuli (2010) 5–6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur: magistritöö / Tuuli Teiter ; juhendaja Marika Padrik ; Tartu Ülikool, Haridusteaduskond, Eripedagoogika osakond. Külastatud aadressil [http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/23127/Teiter\\_Tuuli.pdf?sequence=1](http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/23127/Teiter_Tuuli.pdf?sequence=1).
- Terasmaa, M. (2011) Alakõnega 1. klassi õpilaste narratiivi loome oskused. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö. Külastatud aadressil [http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/19059/Terasmaa\\_Meelike.pdf?sequence=1](http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/19059/Terasmaa_Meelike.pdf?sequence=1).
- Vihman, M. McLaughlin, B. (1982). Bilingualism and Second Language Acquisition in Preschool Children. – Progress in Cognitive Development Research: Verbal Processes in Children (eds. Charles J. Brainerd and Michael Pressley). 35 – 58 Springer Verlag, Berlin.
- Väljataga, M. (2008) *Narratiiv*. Keel ja Kõne 8-9, lk.684-697.
- Седов, К.Ф. (2004). *Дискурс и личность*. Москва: Лабиринт.
- Смирнова, И.А. (2004). Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Санкт-Петербург “ДЕТСТВО-ПРЕСС”.
- Залевская, А.А. (2001). Текст и его понимание. Тверской Государственный Университет.
- Воробьева, В. (1988). Формирование первоначального навыка связного говорения у учащихся с моторной алалией. Tartu Ülikooli Toimetised.
- Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. (2005). Многоязычие в детском возрасте. Санкт Петербург “Златоуст”.
- Жукова, Н. С. Мастюкова Е. М. Филичева, Т. Б. (1998). Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. *Логопедия*. ЕКАТЕРИНБУРГ.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

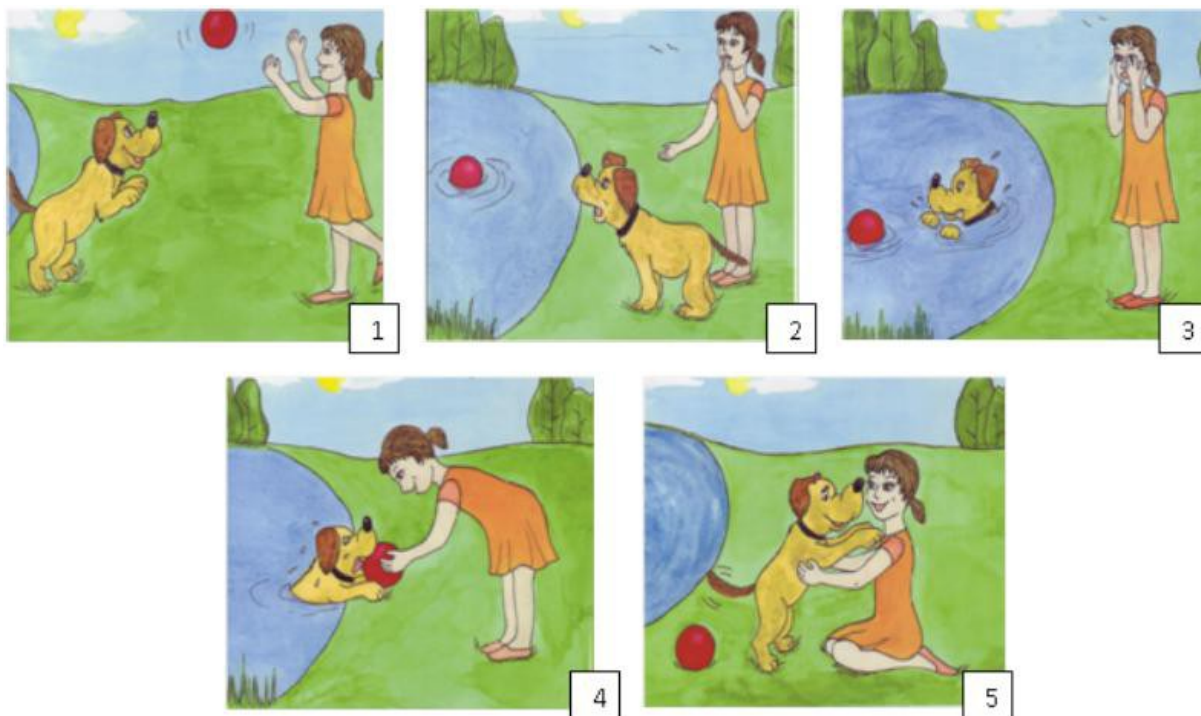
Allkiri

Kuupäev

**Lisad**

*Lisa.1 Pildiseeriad*

*Pallilugu*



*Lumememme lugu*



*Lisa 2. Näidisjutustus*

*Lumememme lugu*

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde. Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretab ja veeretab, kuni pall oli hästi suur. Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna. Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks. Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

*Lisa 3. Katse täpne käik*

Katse läbiviija istub lapse kõrvale laua taha. Vestlus lapsega:

*Minu nimi on .... Mis sinu nimi on? Mul on kaasas toredad pildid. Nende piltide järgi saab teha toreda jutukese. Ma jutustan nende piltide järgi sulle ühe loo. Sina vaata pilte ja kuula minu lugu. Kui ma olen lõpetanud, on sinu kord mulle seda sama lugu jutustada. Mina võtan sinu jutukese lindi peale.*

Katse 1. osa: näidisjutustuse esitamine.

Lauale asetatakse esimene pilt, laps saab seda umbes viie sekundi jooksul vaadata. Seejärel alustab katse läbiviija jutustamist. Kõiki pilte esitatakse jutustuse käigus ükshaaval, laps saab iga pilti viie sekundi vältel vaadata, enne kui täiskasvanu jutustamist jätkab.

Katse 2. osa: vahendamata jutustus.

Vestlus lapsega:

*Mul on veel üks tore pildiseeria! Nüüd on sinu kord mulle seda lugu jutustada. Vaata rahulikult pilte. Jutusta kogu lugu nii, et see oleks hästi arusaadav. Kui sa oled jutustamiseks valmis, siis ütle mulle.*

Katse läbiviija asetab esimese pildi lauale.

*See on jutu esimene pilt. Proovi teised pildid panna õigesse järjekorda, et neist tuleks kokku jutuke.*

Lapsel lastakse kuni üks minut pilte järjestada. Kui laps asetab pildid õigesse järjekorda, siis kiidetakse teda. Kui laps ei osanud pilte järjestada, siis katse läbiviija parandab: *Tubli, sina panid sellisesse järjekorda. Aga neid pilte võib panna ka nii!* Pildid asetatakse õigesse järjekorda.

*Nende piltide järgi saab ka teha toreda jutukese. Vaata pilte rahulikult. Jutusta kogu lugu nii, et see oleks hästi arusaadav. Kui sa oled jutustamiseks valmis, siis ütle mulle!*

Laps jutustab. Lapse julgustamiseks on eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui tekib väga pikk paus, siis ergutatakse last avatud küsimuste abil: *Jutusta edasi! Räägi edasi!* Kui laps ütleb midagi arusaamatut või väga vaikset, siis palutakse tal korrata. Kui laps on lõpetanud, siis kiidetakse teda.

*Lisa 4. Transkribeerimise juhend*

## 1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud ( *sis, vä, kule, ota, tegelt, õheksa*).

Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele, mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksle*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusmärk *aa:, ee:, ää:*, Köhatused märgi *khm*.

Osalejate märkimine: katsealuse repliikide ette osalejat ei märgita, testi jäbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuksid lapse jutustustest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega.

## 2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid .?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusev intonatsioonilausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algus märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähistatakse vaid need lausungid, mis kuuluvad lapse jutustusse. Alusta igat lausungit uelt realt.

## 3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

## 4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk-, näiteks *tüdru-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (*jasiis – ja siis*), liitsõnade lahkühääldused aga märgi ühe sõnana ( *lume memm-lumememm* ).

## Lisa 5. Narratiivi Hindamiskaala (NHS)

<b>I. Jutustuse makrostruktuur</b>	<b>Kõrgem tase</b> (arenenud narratiiv – 3 punkti)	<b>Keskmine tase</b> (arenev narratiiv – 2 punkti)	<b>Madal tase</b> (ebaküps, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	Nimetab sündmuse KOHA ( <i>tiigi/järve kallas, park/õu</i> ) ja/või AJA ( <i>nt suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i> ) Nimetab TEGEVUSE (palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida). Nimetab kõik loo TEGELASED ( <i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i> ).	Nimetab ühe taustaelemendi ( <i>nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta</i> ). Nimetab mõlemad tegelased.	Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi. VÕI loetleb tegelased ( <i>tüdruk, kutsu</i> ) VÕI nimetab tegevuse tegelasi nimetatamata ( <i>mängivad</i> ).
Algatav sündmus, tegevus ja selle tulemus (konflikt ja lahendus)	Episood* on esitatud terviklikult: Välja on toodud: <b>algatav sündmus/konflikt</b> ( <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i> ). <b>JA/VÕI</b> <b>Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid</b> ( <i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?”, tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua</i> ). <b>JA</b> <b>Tegevus</b> olukorra lahendamiseks ( <i>koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada</i> ). <b>JA</b> <b>Lahendus</b> ( <i>koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule</i> ).	Episood on esitatud osaliselt: Konflikt ja lahendus on välja toodud, kuid vähedetailselt. Toob välja algatava sündmuse ja tegevuse konflikti lahendamiseks ( <i>nt Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära</i> .) Ei pruugi selgelt eristada tegevus ja lahendus. Puudub tegelaste reaktsioonide, mõtete ja tunnete kirjeldus. VÕI on esitatud sobimatu põhjus, tegevus või lahendus ( <i>nt. ta/nad</i>	Episoodi ei ole loos esitatud: Nimetab pildil kujutatut, ei too välja sündmuste käiku: algatavat sündmust, tegevust ja lahendust. VÕI esitab sündmuste käigu vales järjekorras VÕI eksib sisuliselt ( <i>nt tüdruk annab palli koerale</i> ).



		<i>tahavad ujuda. koer ujub (eesmärgita); koer kukub vette)</i>	
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes selgelt kokku mõlema tegelase reaktsioonid:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koera tunded ja/või tegevus (<i>koeral on külm/koer on märg/koer on väsinud, koer on õnnelik/rõõmus/uhke/naeratab /liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”</i>).</li> <li>- Tüdruk tunded ja/või tegevus (<i>tüdruk on õnnelik/rõõmus/tänulik/ütleb aitäh, tüdruk võtab palli.</i></li> </ul> <p>JA/VÕI</p> <p>Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (<i>nt nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust. Viitab tulemusele, mis on pildil näha (<i>nt ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (<i>nt nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud.</p>
1.2. Teemakohasus	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Eristuvad olulised ja ebaolulised detailid (väheolulisi detaile ei ole rõhutatud)</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Lisatud on ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna olulist infot on ära jäetud. Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot. Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p>
1.3. Mõtete loogiline järgnevus	<p>Olulised sündmused on välja toodud. Kõik sündmused on esitatud loogilises ja sobivas järgnevuses. Jutustuses ei ole mõttelünki, mis takistaksid jutustuse mõistmist.</p>	<p>Sündmused on loogiliselt järjestatud. Esinevad üksikud mõttelüngad, mis raskendavad sündmuste järgnevuse mõistmist.</p>	<p>Jutustus on pigem semantiliselt seostamata lausungite ahel. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega, objektide ja tegevuste nimetamisega. Sündmused on järjestatud ebaloogiliselt.</p>

			Esinevad olulised mõttelüngad, mis takistavad jutu kui terviku mõistmist.
<b>II. Jutustuse mikrostruktuur</b>			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja arusaadav. Kasutab loos samale referendile viitamiseks erinevaid sõnu (asesõnad ja asemäärsõnad, sünonüümid) ühemõtteliselt ja selgelt kogu loo vältel.	Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt. VÕI laps ei kasuta samaviitelisi sõnu sidususe saavutamiseks.	Asesõnadega liialdamine: kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.
2. Siduvate vahendite kasutamine	Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalausete ühendamiseks (nt <i>ja</i> , <i>siis</i> , <i>ning</i> , <i>aga</i> , <i>et</i> ); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>lõpuks</i> , <i>seal</i> ), eri üldistusastmega sõnu ( <i>Muki</i> , <i>koer</i> ), ellipsit ehk väljajätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.	Sidendite strereotüüpne kasutamine: kasutab valdavalt sidendeid <i>ja</i> , <i>siis</i> , <i>ja siis</i> + veel ühte (nt <i>aga</i> , <i>et</i> ) lausungite ühendamiseks. Osalausete ühendamiseks sidendeid enamasti ei kasuta. Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel. Kordab tarbetult (ei kasuta väljajätet, aseõnu) <i>Nt. Pille oli ehmunud. Et Pille ehmus et koer võib ära uppuda.</i>	Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks. VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (nt <i>siis</i> , määrsõna <i>siin</i> ). JA/VÕI Kasutab valet sidendit.

3. Grammatiline õigsus	Jutustuses esinevad nii liht- kui lihtlausungid. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui....., siis.....; Sellepärast, et.....; sest, et</i> ), vastandava seosega rindlauseid ( <i>aga, kuid</i> ). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mida on suuteline ise parandama.	Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid. Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).	Esinevad agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused. Esinevad sõnavormivead.

*Lisa 6. Kodeerimisnäited*

Madala tasemaga jutustus

SUK lapse narratiiv:

T: jaa

L:

1. tüdruk viskab(...)eee- (...) koera palli.(...)

2. kukkus vesi (...)peale. (...)

3. tüdruk oli kõik ee- märaks siis võtta palli. (...)

4. koer võttis palli tüdruk andsis. (...)

kukkus vesi (...)peale. (...) tüdruk oli kõik ee- märaks siis võtta palli. (...) koer võttis palli tüdruk andsis. (...)

5. ja need hakkavad veel mängima.

SIM lapse narratiiv:

1. oli nad viskasid palli veelompi läks.

2. ja ss: koer hakkas ujuma.

3. ja siis nad läksid läksid ära kätte.

4. ja koer andis sama kätte.

ja siis na hakkasid kallistama.

Keskmise e areneva taseme jutustus

SUK lapse narratiiv:

1. üks (...) laps mängib palliga (...) oma kutsuga. (...)

T: jaa, räägi kõvemini ma ei kuule hästi.

Üks(...)e-e- laps mängib oma kutsuga (...) palliga.(...)

T: Jaa

2. ja parast (...) pall läks (...)vee sess.

3. va- kutsu vaatas ja tüdruk vaatas.

4. parast kutsu läks vee sesse ja tema kartis et ta upub ara.

5. ja parast lõpuks ta tuli e- siin (...) maa peale?

6. ja palast ja parast nad rõemustasid.

SIM lapse narratiiv:

1. mm tüdruk mängib koeraga palli.

2. ja siis kukub pall vette.

3. ja koer koer hüppab vette ja ta toob selle ära.

4. ja siis on jälle pa siis tüdruk võtab talt palli.

5. ja siis koer tuleb ise välja.

6. ja pall on jälle murul.

Kõrgem tase e arenenud taseme jutustus

SUK lapse narratiiv:

L: 1. tüdruk läks õue. (...)

2. koos koeraga. (...)

3. tüdruk mängis koeraga (...) palli? (...)

4. ja ja nii juhtus et (...) pall (...) kukkus vette ja koe- (...) uj- ujus pall- (...) em- ko- (...) j-juurde ja tema sai kätte. (...)

5. j- tüdruk võttis pall? (...)

6. koer tuli (...) v- vesis välja? (...)

7. ja tüdruk oli lõbus ja? (...)

8. tema kallistas koerad.

SIM lapse narratiiv:

1. Pilleriin ja Naksi läksid õue palli mängima.

2. ja siis nad viskasid üksteisele palli aga pall kukkus vette ja tüdruk hakkas nutma.

3. aga siis hüppas koer vette ja läks tõi palli ära.

4. ja siis kui pall oli kätte saadud siis tüdruk oli õnnelik.

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, MARINA KUUSEOJA, sündinud 04.01.1963

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloomed:

jutustuste makro- ja mikrostruktuur“,

mille juhendaja on Merit Hallap,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

1. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 21.mai, 2014